

Karla Bohac

**O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade:
O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2014

**O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade:
O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância.**

Karla Bohac

Orientação

Professora Doutora Arianne Cosme

Dissertação Apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Porto, 2014

EPÍGRAFE

*Não cobiço nem disputo os teus olhos
não estou sequer à espera que me deixes ver através dos teus olhos
nem sei tampouco se quero ver o que vêem e do modo como vêem os teus olhos
Nada do que possas ver me levará a ver e a pensar contigo
se eu não for capaz de aprender a ver pelos meus olhos e a pensar comigo
Não me digas como se caminha e por onde é o caminho
deixa-me simplesmente acompanhar-te quando eu quiser
Se o caminho dos teus passos estiver iluminado
pela mais cintilante das estrelas que espreitam as noites e os dias
mesmo que tu me percas e eu te perca
algures na caminhada certamente nos reencontraremos
Não me expliques como deverei ser
quando um dia as circunstâncias quiserem que eu me encontre
no espaço e no tempo de condições que tu entendes e dominas
Semeia te como és e oferece-te simplesmente à colheita de todas as horas
Não me prendas as mãos
não faças delas instrumento dócil de inspirações que ainda não vivi
Deixa-me arriscar o molde talvez incerto
deixa-me arriscar o barro talvez impróprio
na oficina onde ganham forma e paixão todos os sonhos que antecipam o futuro
E não me obrigues a ler os livros que eu ainda não adivinhei
nem queiras que eu saiba o que ainda não sou capaz de interrogar
Protege-me das incursões obrigatórias que sufocam o prazer da descoberta
e com o silêncio (intimamente sábio) das tuas palavras e dos teus gestos
ajuda-me serenamente a ler e a escrever a minha própria vida*

Rubem Alves

RESUMO

A discussão em torno do papel da criança e da construção do conceito de infância ao longo dos anos trouxe grandes contribuições para o campo da educação infantil na contemporaneidade.

As ideias difundidas pelo filósofo Rousseau no século XVIII e sequencialmente pelo Movimento da Escola Nova no começo do século XX sobre a necessidade de se considerar a criança como centralidade do processo educativo, originou uma revolução para a pedagogia, pois esta nova proposta era, principalmente, contraposta ao paradigma da educação vigente.

A mais alta bandeira levantada pelo Movimento da Escola Nova sobre a importância de atribuir autonomia à criança na escola despertou-nos questionamentos sobre: Que autonomia é essa de que estamos falando ao relacioná-la à educação?

Diferentes teóricos apresentaram interpretações em relação ao conceito, assim como podemos encontrá-lo em propostas curriculares elaboradas no século XX, como é o caso do currículo de High-Scope, do Método Montessori, do currículo de Reggio Emília e do currículo do Movimento da Escola Moderna (MEM) entre outros. Este último foi um dos movimentos fundados a partir da Escola Nova e desenvolveu um modelo educativo e curricular específico. A proposta defendida por este movimento deslocava-se da educação apenas centrada na criança, para a valorização sociocêntrica, centrada no grupo.

Com o intuito de analisar as suas propostas pedagógicas, temos como objeto de estudo o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna voltado especificamente, neste trabalho, para o pré-escolar. Realizamos um estudo de caso numa sala de Jardim de infância, em que a educadora é associada do movimento, para observar, compreender e refletir sobre as práticas preconizadas pelo modelo e pensadas na potencialização da autonomia da criança. Para tal, temos como hipótese que ideias e filosofias educacionais como as do Movimento da Escola Moderna podem proporcionar a formação das práticas de desenvolvimento da autonomia das crianças em idade pré-escolar.

A escolha do paradigma qualitativo como alicerce da pesquisa, permitiu-nos estabelecer uma relação com certa proximidade do contexto em questão com o intuito de serem explorados fatos específicos, complexos e particulares neste jardim de infância e no seu quotidiano.

Palavras- chave: criança, autonomia, modelos curriculares, jardim de infância.

RESUMÉ

La discussion sur le rôle de l'enfant et de la construction du concept de l'enfance au long des années, a rassemblé de grandes contributions dans le domaine de l'éducation de la petite enfance dans la société contemporaine.

Les idées diffusées par le philosophe Rousseau au XVIII^e siècle et en sequence para le Mouvement de L'École Nouvelle au début du XX^e siècle concernant la nécessité d'examiner l'enfant comme le centre du process éducatif, a provoqué une révolution pour la pédagogie, car cette nouvelle proposition a été essentiellement opposée au paradigme de l'éducation alors en cours.

La plus importante ideologie soulevée par le Mouvement de la Nouvelle École concernant l'importance de donner l'autonomie à l'enfant dans l'école nous a suscité des questions sur : Qu'est - ce cette autonomie, laquelle nous parlons et qui nous la rapportons au domaine de l'éducation ?

Des divers théoriciens ont présenté ses interpretations liées á la notion de l'autonomie ainsi comme nous pouvons également les trouver dans les propotitions curriculaires élaborées au XX^e siècle, telles que le programme High Scope, de la méthode Montessori, du programme de Reggio Emilia et du Mouvement de L'École Moderne.Ce dernier a été l'un des grands mouvements fondés a partir de la Nouvelle École. Cependant, se montrant contre ses idées, le Mouvement de L'École Moderne a developpé un modèle specifique de programme.La proposition préconisée par ce mouvement se déplace de l'éducation centrée á l'enfant vers la valorization sociocentrique du groupe.

Dans le but d'analyser leurs propotitions pédagogiques, nous avons comme objet d'étude le modèle curriculaire du Mouvement de L'École Moderne (MEM), retourné à l'école maternelle. Nous avons realizé un étude d'un cas dans une sale du maternelle dans laquelle l'éducateur appartient au mouvement,et puisse regarder les pratiques recommandées par le MEM, s'appuyant sur la potentialisation de l'autonomie de l'enfant. À cette fin, nous avons supposé que les idées et les philosophies de l'éducation comme cettes de L' École Moderne peuvent fournir la formation du développement de l'autonomie des enfants en âge d'école maternelle.

Le choix du paradigme qualitatif comme base de la recherche, nous a permis d'établir un lien avec une certaine proximité du public concerné, afin d'explorer des faits spécifiques,complexes et particuliers dans ce jardin d'enfants et dans son quotidien.

Mots-clés: enfant, autonomie, modèles curriculaires, jardin d'enfants.

ABSTRACT

The discussion around the role of the child and the construction of the concept of childhood over the years, have brought great contributions to the field of early childhood education in the contemporary word.

The ideas disseminated by the philosopher Rousseau in the eighteen century and sequentially at the New School Movement in the early twentieth century on the need to consider the child as the centrality of the educational process, caused a revolution for pedagogy, because this proposal was mainly opposed to the current paradigm of education.

The highest flag raised by the New School Movement about the importance of giving autonomy to the child at school, sparked questions like : which autonomy is that we are talking about to relate it to education?

Different theorists presented interpretations in relation to the concept, as we can find it in curricular proposals developed in the twentieth century, such as the High Scope curriculum, the Montessori Method, the Reggio Emilia curriculum and the Modern School Movement program. The last one was one of the great movements founded from the New School. However, going against their ideals, a specific curriculum was developed from its foundation. The purpose defended by the Modern School Movement shift the child- centered education to the sociocentric appreciation, centered in the group.

With the aim of analyzing their pedagogical proposals, we have as an object of study the curriculum model of the Modern School Movement, turned to the kindergarten room. We conducted a case study in a kindergarten classroom, in which the educator is associated to the movement, to see which practices are indicated by the Modern School Movement, thinking to potentiate the autonomy of the child. For such study, we have as hypothesis that educational ideas and philosophies such as the Modern School Movement can provide these practices formation.

The choice of the qualitative paradigm as the basis of this search, allowed us to establish a link with certain closeness with the public concerned, with the purpose of explore specific, complex and particular facts in this kindergarten.

Keywords: child, autonomy, curriculum models, kindergarten.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Michel. Por ser o maior incentivador à busca da felicidade e realização de sonhos.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é dom, a gratidão é partilha, a gratidão é amor: é uma alegria que acompanha a idéia de sua causa, como diria Spinoza, quando essa causa é a generosidade do outro, ou sua coragem, ou seu amor. Alegria retribuída: amor retribuído.” (Comte-Sponville)

Aqueles que me acompanharam, nesta jornada tão importante em minha vida, merecem um destaque especial:

À minha orientadora, Ariana Cosme, pelos ensinamentos, pela ajuda e por ter conseguido entender as minhas paixões e vontades na área da educação e me orientar para um brilhante caminho.

À diretora da minha especialização, Preciosa Fernandes, pelos ensinamentos, por estar presente e disponível a qualquer momento e pela sua delicada atenção a todos.

À minha família, Michel, Sonia e Leonardo pela demonstração de amor a cada passo dado, por acreditarem em mim e por sempre me mostrarem que cada etapa concluída é uma vitória, sinônimo de alegria e comemoração.

À minha mãe Sonia, especificamente, não só pelo olhar de mãe, mas também pelo olhar profissional e digno com este trabalho.

Ao meu namorado, Pedro, por caminhar sempre ao meu lado, pela paciência necessária e pelo amor de cada dia, fundamental nesta construção.

À Cecilia, um agradecimento especial pela grande ajuda e carinho que me proporcionou na hora certa. Por me guiar através de ensinamentos e questionamentos que me fizeram crescer como pessoa e pesquisadora.

Às minhas amigas e amigos que já me apoiavam e aos novos que ganhei em Portugal, que já fazem parte da minha família. Ressalva para: Danielle Braga Luz Vargas, Silvani Kempf Bolgenhagem, Fabyanna Costes, Valesca Costa e Amélia Ferreira.

À educadora de infância Noémia Peres, por me ensinar através da sua postura exemplar em relação às crianças.

À equipe da Escola da Ponte por me proporcionar uns dos meses mais incríveis na minha vida e por me fazerem cada vez mais acreditar que uma nova educação é possível.

E principalmente às crianças, por partilharem comigo os seus saberes, os seus olhares e um grande afeto. Sem elas, eu não teria conseguido.

ÍNDICE

- PREFÁCIO

- INTRODUÇÃO.....1

Parte I – Enquadramento teórico.....5

Capítulo I –5

A AFIRMAÇÃO DA INFÂNCIA.....5

PRÉVIA.....6

1.1 O Anonimato.....8

1.2 A Visibilidade.....10

1.3 As crianças como atores sociais: As contribuições da Sociologia da Infância.....16

Capítulo II.....19

MODELOS CURRICULARES DO SÉCULO XX E A PROMOÇÃO DE AUTONOMIA.....19

PRÉVIA.....20

2.1 O conceito de autonomia.....21

2.2 Os Modelos curriculares para a educação infância.....24

2.2.1 O método Montessori.....27

2.2.2 O modelo de ReggioEmilia.....32

2.2.3 O modelo High-Scope.....36

Capítulo III –.....42

O MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM).....42

PRÉVIA.....43

3.1 O modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar.....44

3.1.1 Histórico do MEM.....44

3.1.2 O Surgimento do modelo curricular do MEM para o pré-escolar.....47

3.2 Os pressupostos do processo educativo no pré-escolar.....49

3.3 O protagonismo das crianças.....50

3.4 Os dispositivos de mediação pedagógica.....51

3.4.1 A aprendizagem cooperativa51

3.4.2 A organização do espaço e do tempo.....52

3.4.3 Os instrumentos de pilotagem53

3.4.4 As atividades e projetos.....55

Parte II- Estudo empírico.....57

Capítulo IV –57

Apresentação- Projeto de pesquisa e razões que o justificam.....58

- Os pressupostos e procedimentos metodológicos de análise.....60

- Os instrumentos de recolha de dados.....61

3. A análise preliminar do contexto pesquisado.....63

3.1 A sala do jardim de infância.....	63
3.2 O grupo de crianças.....	64
3.3 O quotidiano de trabalho: Os momentos de rotina.....	66
4- Questões éticas.....	68
Capítulo V - Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	70
PRÉVIA.....	71
• Apresentação dos dados: estratégias e procedimentos.....	73
• “Mostrar, Contar, Escrever ”.....	75
• Atividades e projetos.....	79
3.1 Comunicações.....	88
• Reunião de Conselho.....	91
 CAPÍTULO VI.....	 97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 100
 ANEXOS.....	 106

LISTA DE ABREVIATURAS:

M.E.M- Movimento da Escola Moderna

O.C.E.P.E- Orientações Curriculares para a educação pré-escolar

PREFÁCIO

“Vou mostrando como sou, e vou sendo como posso, jogando meu corpo no mundo, andando por todos os cantos, e pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto (...)” (Novos Baianos).

A vida é feita de encontros e desencontros, alguns programados, outros inesperados, alguns reais, e outros imaginários. Lembro-me bem de alguns que tive pela vida e sei que todos foram importantes de certa maneira, mas existem aqueles, aqueles inesquecíveis. Ao abrir um livro, por exemplo, sou dominada por suspiros de curiosidade e me arrisco a conhecer o desconhecido, e numa mesa de bar, onde conversa vai e conversa vem até nos encontrarmos rindo de nós mesmos. Agora estamos aqui, eu e você, diante de um primeiro encontro. Um friozinho na barriga aparece e o coração pulsa mais forte, mas como é o primeiro, visto minhas melhores histórias para me apresentar com direito a batom vermelho, aquele bem marcante, que representa a passagem que fez com que eu decidisse buscar novos encontros. Começo dizendo que sou Psicóloga, formada pela Puc - Rio... Calma! Não se preocupe, eu não o estou a analisar. Antes que você ache isso, eu interrompo os seus pensamentos complementando que decidi dirigir-me para o mestrado na área de educação, não porque tenha deixado a psicologia para trás, foi apenas um desencontro, mas porque percebi que minha verdadeira paixão está no ato de educar. Aliás, a educação é um encontro, e como dizia Paulo Freire, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A realização do meu mestrado foi feita em Portugal, onde fui buscar uma maneira de educar compatível com as minhas convicções e valores. O que é que eu acredito ser relevante para a educação? Ah, será sempre um processo em construção, em que alguns momentos da minha vida fazem parte desse processo. Desde pequena, fiz parte de um movimento juvenil judaico chamado Chazit Hanoar localizado no Rio de Janeiro, Brasil. Frequentei este movimento durante quinze anos. Dos sete aos dezesseis anos participei como educanda, e dos dezesseis aos vinte e dois anos como educadora. Diante da apresentação de diferentes temas como atualidades, política e educação, os educadores tinham como finalidade dialogar com os educandos sobre estes temas e, através de

dinâmicas interativas, educar brincando tendo sempre como fio condutor a educação não formal. O papel do educador era principalmente o de despertar a curiosidade e a vontade de aprender do educando através de questionamentos, e não transmitir respostas únicas e corretas. Dessa maneira, tínhamos como missão nortear o educando para que ele mesmo elaborasse suas respostas e formasse suas próprias opiniões. Priorizávamos na instituição a formação do jovem crítico e analítico para que assim ele se tornasse capaz de exercer sua cidadania com ética e dignidade. Em 2008, fui morar durante um ano em Israel com um grupo de amigos também participantes deste movimento juvenil. Estudamos e vivenciamos uma nova cultura, onde me deparei pela primeira vez, com diferentes metodologias para a educação escolar, como a educação democrática. É bom relembrar essa fase da minha vida, e posso dizer-lhe que este foi o meu primeiro encontro com a educação. A vontade de conhecer instituições formais que acreditassem no protagonismo do aluno só aumentava, e quando conclui a faculdade de psicologia, interoguei-me sobre o meu futuro. Onde eu gostaria de trabalhar, com que público-alvo eu me identificava e qual seria a minha motivação para tal, eram indagações que surgiam na minha cabeça em noites mal dormidas e em conversas familiares na mesa de jantar. Desculpe, acabei falando demais e não o deixei falar. Se eu aceito um copo de água? Aceito, é isso! Eu estava com sede, sede de conhecer mais, sede de mais encontros, e como eu acredito que cada encontro é como se fosse o primeiro, decidi continuar e quem sabe encontrar-me. Optei por investir logo no mestrado na Universidade do Porto em Ciências da Educação por ser considerada uma grande referência, e pela enorme vontade de realizar um grande sonho. E você sabe como se realiza um sonho? Indo atrás dele, não tem mistério. O maior sonho que eu tenho é conseguir transformar um grande sonho em realidade, e foi isso o que aconteceu, eu consegui. Depois de um mês de e-mails mandados e telefonemas feitos, comecei o meu estágio na Escola da Ponte, Portugal, escola que eu tinha curiosidade de conhecer mais de perto. Essa é uma Escola que apresenta uma ideologia nada tradicional. Sem divisão de séries por idades, de anos, e sem avaliações homogêneas, a escola respeita e valoriza o protagonismo do aluno, para que ele, orientado pelos professores, pense e decida qual será o seu processo educativo. Os alunos sentam-se em pequenos grupos de estudo ao redor de uma mesa onde todos podem olhar-se, dialogar e ajudar-se, mesmo que cada um esteja fazendo um exercício de diferentes matérias. Em cada dia que eu regressava da escola, sentada no trem, múltiplas reflexões surgiam na minha cabeça e eu sentia que estava encantada pelas propostas da escola, mas na época em que eu realizei o meu

estágio a escola só recebia alunos a partir dos seis anos de idade. Numa conversa com a minha orientadora Ariana Cosme, e refletindo sobre o facto de valores como a responsabilidade, o respeito, a autonomia e a solidariedade devem ser proporcionados às crianças desde mais pequenas. Por isso, decidi focar o meu olhar para a educação infantil. Estudando sobre o Movimento da Escola Moderna Português, e, depois de algumas leituras, vi que tinha encontrado o que eu queria! Ao ler os livros de Maria Assunção Folque e Sérgio Niza, estava certa do que eu gostaria de estudar e pesquisar. Realizei a minha pesquisa numa sala de jardim-de-infância cuja educadora faz parte do movimento. Se eu estou satisfeita? Muito! Sinto que já sei por onde devo caminhar. E o que eu posso afirmar é que quanto mais a gente busca se encontrar, mais encontros se estabelecem. Esta pesquisa que agora partilho faz parte desse meu encontro com o Movimento da Escola Moderna. E que encontro! Espero que, a partir dela, possamos travar outros diálogos e que assim surjam novas ideias, propostas, sonhos...

INTRODUÇÃO

“O vento é o mesmo mas sua resposta é diferente em cada folha”.

Cecília Meireles

Diante de uma sociedade em constante transformação, uma avalanche de informações e de influências invade cotidianamente a vida das crianças. Ao mesmo tempo, a criança vem alcançando e ocupando um espaço diferenciado na contemporaneidade. Esta conquista possibilita uma visibilidade maior de suas necessidades, desencadeando um leque de preocupações e de questionamentos em relação ao papel exercido por elas.

Profissionais de diferentes áreas de conhecimento ligados às Ciências da Educação passaram a dedicar os seus estudos e as suas pesquisas à questão da formação e da educação das crianças, como por exemplo, a pedagogia, a psicologia da educação e do desenvolvimento, a sociologia, foco que ganha cada vez mais espaço entre os temas discutidos, especificamente no âmbito do campo específico que é a educação infantil.

Um dos frequentes debates diz respeito à função que as instituições ligadas à educação infantil deve assumir para contribuir para o desenvolvimento físico, psicoemocional, cognitivo e social da criança, questionando de que forma estas devem alinhar-se às demandas contemporâneas.

O que podemos supostamente notar é que, em pleno século XXI, a frequência da ocorrência de práticas pedagógicas que estimulam as crianças a descobrirem e a desenvolverem suas habilidades preferenciais ainda é escassa. Infelizmente, alguns educadores de infância não confiam na sua capacidade de tomada de decisão e acabam escolhendo o que as crianças devem aprender no seu dia a dia. Acreditamos que a implementação de múltiplas aprendizagens pensadas na promoção e na potencialização da autonomia das crianças ainda fazem parte dos desafios atribuídos aos profissionais que trabalham nessa área.

Recorremos à Lei-Quadro da educação pré-escolar de Portugal e à Declaração dos Direitos da Criança, por serem documentos que enunciam os direitos e deveres da criança. Neles configuram-se os objetivos pedagógicos gerais voltados para a educação

infantil, e buscarmos averiguar se estes princípios estipulados são realmente trabalhados e estimulados no cotidiano de um pré-escolar.

De acordo com a Lei-Quadro (n.º 5/97, CAPÍTULO II, Artigo 2º):

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. ”

Em relação à Convenção dos Direitos da Criança ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 citamos:

Artigo 12:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeite, sendo estas devidamente tomadas de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Para contextualizar a pesquisa, utilizamos modelos curriculares dedicados à educação infantil elaborados no século XX como embasamento teórico. Um dos modelos aprofundados, o do Movimento da Escola Moderna (MEM), fez-nos ir ao campo investigativo para, através de um estudo de caso, acompanhar a rotina numa turma específica de um jardim-de-infância, dentro da qual a educadora segue a linha pedagógica deste modelo.

O objetivo da pesquisa é analisar quais são as práticas curriculares que realmente oferecem possibilidades para o desenvolvimento do processo de autonomia e participação democrática da criança no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim, tentaremos compreender se estas propostas são capazes de

potencializar a autonomia da criança e de que maneira ela própria lida com estas propostas. Ao mesmo tempo, acreditamos ser de extrema importância averiguar se este modelo tem a capacidade de mediar os processos de aprendizagem considerados indispensáveis para corresponder às finalidades da educação no século XXI (Folque, 2012).

Este texto de dissertação está organizado em duas partes: A primeira parte abordará o enquadramento teórico que sustentou a pesquisa, e uma segunda parte que apresentará o estudo empírico realizado.

A primeira parte está dividida em três capítulos:

No primeiro capítulo, apresentaremos um panorama histórico referente às concepções sobre a construção da infância, para assim compreendermos como se deu a evolução do papel e das funções da criança até os dias de hoje, e quais são as contribuições atuais da educação no sentido de aumentar a sua visibilidade dentro da sociedade.

O segundo capítulo será introduzido pela apresentação do conceito de autonomia através de um diálogo estabelecido com alguns teóricos que discorrem sobre diferentes interpretações e significados para o conceito, apontando de que forma estes enxergam a sua importância no campo da educação.

Sequencialmente, no segundo tópico, serão analisadas algumas propostas pedagógicas curriculares elaboradas no decorrer do século XX. Essas propostas estão voltadas para a educação de infância por meio de três modelos curriculares específicos que buscam priorizar o protagonismo da criança. As propostas pedagógicas foram elaboradas em diferentes momentos ao longo da história e possuem finalidades próprias. As ideias de Montessori foram estruturadas pela necessidade do reconhecimento da criança como cidadã (Trindade, 2012). A ação colaborativa do modelo Reggio Emilia foi pensada como resposta à falta de democracia, e o modelo High-Scope foi pensado como resposta às questões ligadas à pobreza e às desigualdades sociais (Folque, 2012).

No terceiro capítulo, será exposta a filosofia do Movimento da Escola Moderna (MEM) como embasamento teórico essencial para a investigação, dando ênfase às práticas curriculares do MEM na educação pré-escolar.

A segunda parte deste trabalho apresenta primeiramente os procedimentos fundamentais para a concretização da parte empírica da dissertação enunciados de

forma minuciosa, e em seguida a apresentação da análise dos dados gerados e por último as considerações finais desta pesquisa.

Assim, esta segunda parte é constituída pelo capítulo IV, onde se apresenta, no primeiro tópico, o resumo do projeto da pesquisa em questão e as razões que o justificam, os instrumentos de recolha de dados e por fim o grupo de crianças observado. No segundo momento apresentaremos os pressupostos e os procedimentos metodológicos de análise, e num terceiro momento faremos uma análise preliminar do contexto, descrevendo a sala de aula e os momentos de rotina analisados. Finalizaremos com um quarto tópico, considerado fundamental para a pesquisa por referir-se às questões éticas chamadas a estarem presentes do começo ao fim desta pesquisa.

No capítulo V, concluiremos a apresentação procurando apontando com clareza e com rigor as estratégias e os procedimentos da análise efetuada, assim como a interpretação dos dados gerados através desta pesquisa.

Nas considerações finais foi incluída uma apreciação crítica do estudo correspondido, pensada e analisada, com o intuito de contribuir ativamente para o trabalho pedagógico voltado para a educação infantil e para a necessidade de continuar a aprofundar o estudo, o debate e as reflexões neste campo.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A AFIRMAÇÃO DA INFÂNCIA

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (...) Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (Manuel de Barros).

Prévia

Entendo útil, mesmo que brevemente, discutir o papel da criança e a construção do conceito de infância ao longo da história para que possamos compreender o contexto atual da educação voltado ao pré-escolar. Apresentaremos um panorama histórico a partir da Idade Média até a Contemporaneidade, enfatizando como eram as crianças de cada época, e de que forma estas eram tratadas e vistas pela sociedade.

Para iniciar a análise deste estudo, confirmaremos, através dos estudos de Brás (2011), que desde os primeiros registros históricos sempre existiram crianças, todavia, não ocorre o mesmo com o conceito de infância, pois este é percebido pelo historiador Frances Philippe Ariés (1981) como uma invenção da modernidade. A emergência de um sentimento pueril surgiria como uma consciência da particularidade infantil da época em vigor não sendo associada a uma herança natural. Os recortes sobre a Idade Média serão indagados principalmente pelos textos de Ariés (1981), Faria (1997) e Wrege (2012). Estes apresentam-nos a imagem de uma criança frágil, tratada com um papel social mínimo, vista como um adulto em miniatura e submetida a uma educação pragmática cristã.

Em seguida, poderemos verificar que grandes acontecimentos como o surgimento do Iluminismo e da Revolução Industrial mudaram o cenário europeu na chegada da Idade Moderna e conseqüentemente a educação da época. Começa-se a pensar mais na infância e assim estimular a necessidade da educação da criança e a criação de escolas (Gauthier e Tardif, 2010). No final do século XVIII, o filósofo Iluminista Jean Jaques Rousseau influenciou radicalmente a pedagogia situando as necessidades atuais da criança como foco da educação, divergindo da visão que encarava o processo educativo como preparação para a vida adulta.

Corroborando com muitas das suas ideias, descreveremos o importante legado deixado pelos pedagogos do Movimento da Escola Nova no final do século XIX, já na contemporaneidade, por lutarem pelo posicionamento da criança como centralidade escolar, assim como as interpretações sobre a Psicologia do Desenvolvimento da criança interpretada por Piaget e Vygotsky. Kandel (1961) coloca que nada retrata melhor a mudança que se instalou na passagem do século XIX para o século XX do que a alteração da atitude geral quanto à criança. Esse foi o grande impulsionador do título do livro da escritora Ellen Key, publicado em 1909: *The Century of the Child* (O século da criança). Encerraremos o capítulo apresentando as principais ideias advindas da

sociologia da infância por terem sido um grande contributo para a educação infantil, considerando a criança como um sujeito ativo na sociedade, produtora e reprodutora de cultura.

1. A construção do conceito infância

1.1 O anonimato

No largo período em que se estendeu a Idade Média- por volta de 476 a 1492-, são profundos os acontecimentos que transformaram a sociedade e consequentemente a educação. Wrege (2012) define a estrutura feudal da época como hierárquica e estática, e a concepção de mundo da população ligada a um duplo imaginário. Por um lado, estaria a visão aristocrática, definida por uma visão mais mística e teológica e veiculada pelo livro, e por outro lado, estaria a visão popular, propagada pela palavra, pelo rito e pela imagem, distinta por simplificar a mensagem advinda da religião. A educação era radicalmente dividida entre a nobreza e as classes inferiores, e cabia à Igreja e à família determinar um ensino uniforme e invariavelmente ligado à visão cristã. A educação dogmática limitava o comportamento das crianças e as colocava em um posicionamento socialmente sem importância. Além do fator educacional, o que Faria (1997) nos explica é que o sentimento de infância na Idade Média não estava presente devido à inexistência de uma conscientização em relação às especificidades infantis que distinguíssem a criança do adulto. Estas eram tratadas como adultos em miniatura e, tanto um quanto o outro, executava as mesmas tarefas diárias. Esperava-se que as crianças entendessem os assuntos e as opiniões dos mais velhos, que seguissem seus mesmos padrões, que obedecessem às regras duras e que assim elas crescessem rapidamente para poder trabalhar de forma igualitária a eles. Isto fazia com que esta fase fosse vista apenas como um momento de transição para a vida adulta. Recorremos às palavras de Dottrens (1974), por explicar de maneira precisa que educar no passado consistia “em fazer reproduzir pelas crianças os modos de vida, de pensar e agir dos adultos” (p.19).

As atividades exercidas pelas crianças na época não tinham relação com a condição social de cada uma. A partir dos sete anos de idade todas eram encaminhadas para famílias desconhecidas para aprender e saber lidar com os serviços domésticos. O anfitrião da casa era denominado de mestre, enquanto a criança era chamada de aprendiz. As crianças, ao saírem precocemente de casa para aprender e trabalhar em outros lares perdiam o contato com a família de origem e raramente voltavam para suas casas. Ariés (1981) complementa dizendo que “era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança e não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a

bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”(p.228) e coloca que quando a criança fosse capaz de viver sem a sua mãe, esta passava a pertencer à sociedade dos adultos, deixando de distinguir-se deles. Segundo o autor, uma característica que marcava a similaridade entre adultos e crianças era a vestimenta usada por eles, pois ambos usavam roupas pesadas e desconfortáveis, o que demonstrava nitidamente que a infância era muito pouco diferenciada.

Nesse mesmo período, os colégios existentes eram reservados a um pequeno grupo de clérigos e eram frequentados por estudantes de diversas idades. Os adultos podiam assistir às aulas das turmas infantis, por exemplo, pois a sua participação era vista de forma natural. “Durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distribuição das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação de infância (Aries, 1988, p. 187). Os mestres transmitiam conhecimentos de forma muito limitada, sendo a matéria ensinada o que apenas importava. Consequentemente, os mestres não tinham interesse pela convivência com os estudantes fora do espaço da sala de aula (Faria, 1997). O anonimato pelo qual a infância se enquadrava era congruente com a etimologia da palavra originária que vem do latim *in-fans*, que tem como significado aquele que não fala, que não possui a palavra.

Com a chegada da Idade Moderna, ocorre um leque de mudanças nos mais diversos campos de atuação pelo mundo, como exemplo, o campo da educação. Este passa a ser direcionado para a formação de indivíduos ativos na sociedade dentro das denominadas instituições formadoras, como a Família, a Igreja e o Exército e a escola, que conquistou um lugar mais central e passou a ser aquela que forma e que ensina conhecimentos e comportamentos aos indivíduos (Wrege, 2012). Nasce como ciência a pedagogia, que passa a ser reconhecida também como parte do processo para a formação do homem como cidadão (Gauthier e Tardif, 2010 e Wrege, 2012). Os ensinamentos ligados à didática, disciplina e a racionalização da aprendizagem e das práticas repressivas passam a ficar a cargo da instituição escolar.

De acordo com Carvalho (2003), pode dizer-se que a infância surgiu em torno dos séculos XIII e XVI, mas os sinais de sua evolução tornaram-se mais claros no continente europeu entre os séculos XVI e XVII, quando a estrutura Mercantilista social vigente provocou mudanças nos sentimentos e nas relações acerca da infância. No Brasil, a preocupação com a infância tem as suas raízes no início da colonização portuguesa quando, em 1554, o Padre José de Anchieta escreve uma carta endereçada a

Inácio Loyola fazendo menção aos orfanatos conservados pela Companhia de Jesus para abrigar órfãos vindos de Portugal podendo amparar também crianças indígenas rejeitadas. Os europeus trouxeram, enquanto colonizadores, os seus costumes, os seus valores e suas ideias referentes à infância ao país (Silva, 2011).

No final do século XVII, a afeição pela criança encontra-se mais presente na sociedade, o sentimento de ‘paparicação’ (Faria, 1997, p.12) surge e passa a ser visto pelos moralistas como algo prejudicial ao seu desenvolvimento, pois poderia torná-las mimadas e mal-educadas futuramente. De acordo com Gauthier e Tardif (2010), a infância torna-se uma preocupação moral para a sociedade, sendo vista como um período negativo da vida e que deveria ser curado. Ao campo da educação, foi proposta a moralização dos pequenos com a finalidade de torná-los futuramente pessoas honradas e homens racionais. Coube aos colégios assumir esta responsabilidade. Nessa época, o ensino foi estendido aos leigos, nobres, burgueses e às classes populares (Faria, 1997).

Como ressalta Wrege (2012), grandes pensadores ganham destaque nesta época e têm grande influência na educação: Galileu Galilei, fundador do método experimental e da ciência moderna, Comenius, criador da didática moderna, René Descartes, criador do plano cartesiano e John Locke, um dos principais filósofos iluministas que acreditava que o homem adquiria conhecimento através da experiência empírica (Stigar, 2008).

1.2 A visibilidade

O conjunto de ideias espalhadas no século XVIII pelo movimento cultural que surgiu na França conhecido como Iluminismo, procurou mobilizar a reforma da sociedade e do conhecimento herdado pela idade medieval defendendo o domínio da razão sobre a visão da Igreja. O pensamento racional deveria substituir as crenças religiosas uma vez que, segundo os filósofos iluministas, estas bloqueavam a evolução do homem. Os principais interessados nesta filosofia foram os burgueses, que tinham participação na política de maneira limitada (Stigar, 2008).

Além do movimento Iluminista, outros contextos trouxeram grandes mudanças ao mundo, como a chegada da Revolução Industrial que marcou a consolidação da sociedade capitalista dominada pelo sistema industrial, pela ciência, pela tecnologia e pelo trabalho assalariado. Surgiu a grande necessidade de criar locais específicos onde

as crianças pudessem ficar para que suas mães conseguissem trabalhar (Carvalho, 2012). Os primeiros registros de iniciativas de atendimento a infância - nomeados de “refúgios” ou “asilos” - datam de 1774, na França, têm sua origem nos movimentos filantrópicos marcados por um cunho assistencial onde eram abrigadas filhas de mães operárias. Um pouco mais tarde, no final do século XVIII e início do século XIX, o Brasil escravista passou por um problema similar. Não se sabia o que fazer com os filhos das escravas e das criadas para liberá-las para os serviços domésticos. Sendo assim, as primeiras creches brasileiras foram inauguradas por médicos aliados a mulheres burguesas, que realizaram projetos com base na higiene, deixando as primeiras marcas da educação para a infância pelo caráter médico-sanitarista. Com as rápidas transformações no campo político e social, com a Abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889), a construção de uma sociedade do tipo capitalista e urbano-industrial assumiu o novo caminho brasileiro (Faria, 1997).

Na Europa Ocidental, a constituição dos Estados laicos chega com a ideia de liberdade religiosa e consequentemente os direitos do homem, da mulher, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais, da natureza assim como os direitos da criança, tornam-se mais claros. Dessa maneira, a criança passou a ser considerada como parte pertencente na composição da sociedade (Wrege, 2012). Esta perdeu o caráter divertido e agradável e passou a ser educável. A aprendizagem também perdeu o seu caráter empírico e adquiriu uma forma mais pedagógica. Uma das técnicas incorporadas na época foi o castigo corporal, que começou a ser usado tanto nas escolas quanto nos ambientes familiares. O que constata Faria (1997), é que o castigo corporal estava associado à fragilidade da criança legitimando assim o adulto a exercer uma autoridade sobre ela. A pedagogia considerada tradicional compartilhava da concepção de natureza frágil da criança, e seus seguidores consideravam a índole dos garotos apodrecida, cabendo à educação disciplinar impor regras e modelos únicos através da ação direta do adulto. O reflexo da educação da época era: “moralização e enquadramento da criança”(p.13).

O período que delimitava a primeira infância na primeira metade do século XVII era até os cinco, seis anos de idade, o que significava que aos sete anos os garotos já podiam frequentar a escola. Já a partir da segunda metade do século, preocupou-se mais com a precocidade, o que acarretou o adiamento do começo da vida escolar para crianças de dez anos, prolongando dessa maneira a primeira infância. A vida escolar era

até então destinada unicamente aos meninos, e as meninas aprendiam através de práticas nas casas dos próprios pais ou na casa de outras famílias, como já mencionado acima.

Os passos que demonstravam as mudanças da mentalidade em relação à criança estavam cada vez mais nítidos, resultado de um intenso processo social. Foi criado um traje especial para elas para distingui-las dos adultos, e como descreve Souza (2007), era uma vestimenta mais solta, pensada nas crianças, apropriada para elas poderem brincar. O estabelecimento de um traje destinado apenas para as crianças e o castigo corporal para os meninos, representaram os primeiros sentimentos particulares da infância provenientes da época. Se a concepção sobre a criança era associada a um mini adulto, neste momento histórico, a criança passa a ser vista como um ser específico (Brás, 2011).

Um dos motivos que desencadeou novas reflexões sobre a figura da criança relaciona-se com a evidente influência proporcionada pelo grande filósofo – Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a pedagogia. Como visto anteriormente, as práticas e teorias educativas eram baseadas unicamente nos interesses da vida social adulta. Rousseau (1981) argumenta que “desde os tempos antigos, não existiu nem se quer um grito contra a prática estabelecida, sem que ninguém se proponha a pensar em uma melhor” (p: 31). Com um grito de insatisfação, o filósofo percebeu que não se conhecia a infância e que existiam falsas ideias sobre esta fase da vida. Nas suas palavras, os mais sábios se interessavam apenas por aquilo que era importante para o homem, sem considerar que as crianças estavam em estado de aprender. Rousseau dizia que a importância da infância estava no âmbito do processo de sobrevivência da espécie humana, e sobre a criança, ele afirma que “uma criança é menos forte do que um homem; carece de força e de razão, mas vê e ouve tão bem como ele ou quase como ele” (p: 148). Ao contrariar o pensamento da época, o filósofo defendia que as necessidades da criança deveriam ser a centralidade da educação. No romance *Emílio*, ele descreve um método de educação no qual deveria acontecer de maneira natural. Em seu livro descreve:

“Observe a natureza e siga o caminho que ela lhe traça. Ela atua continuamente sobre as crianças; amadurece seus temperamentos mediante provas de toda classe; ensina-te em seu tempo o que é pena e dor. “(...) A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se a gente pretende alterar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não teriam nem maturidade, nem sabor e que brevemente se corromperiam” (Rousseau, 1981, p: 47).

Ancorada em tal pensamento, Mariana Wrege (2012) interpreta que a palavra “natural” pode possuir três significados: o que seria oposto ao social, a valorização da espontaneidade da criança e dos seus processos de crescimento, e um contato com aquilo que não é considerado urbano, ou seja, mais genuíno.

Para Silva (2005), a educação natural formulada por Rousseau foi uma tentativa de mostrar como as paixões, se liberadas das imposições colocadas pela opinião social, poderiam ser moralmente certas. A bondade natural do homem estava presente na liberdade dele, sobretudo na liberdade das paixões. Como escreve o filósofo no seu livro “Emílio”, o bem-estar da liberdade estancava muitas feridas.

Outra característica do pensamento filosófico rousseauiano era a ênfase dada à importância de se educar no presente, pois o futuro da criança não era visualizado por ela. Nas suas palavras: “O que é preciso pensar de uma bárbara educação que sacrifica o presente a um futuro incerto?” (Rousseau, 1981:83). A infância possui os seus modos de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprios. A pedagogia rousseauiana desvinculou-se das visões de Agostinho e Descartes, pois, para os dois pensadores, a desvinculação precoce da condição da criança seria benéfica para o indivíduo” (Carvalho, 2003).

As contribuições de Rousseau foram um grande avanço no campo educacional, pois começou assim a dar-se mais visibilidade à criança como ser distinto do adulto, com suas próprias características e necessidades. A valorização da infância desencadeou no campo da educação uma atenção maior à criança, destinando-lhe uma educação especial e única.

Com a centralidade da criança no processo educativo, elaborou-se uma teorização da pedagogia cada vez mais próxima ao valor da infância. O cenário contemporâneo iniciado a partir do século XVIII com a Revolução Francesa ficou conhecido devido às suas grandes transformações com as preocupações da população em renovarem a organização da sociedade ocidental que passou por diversas mudanças. O aumento da urbanização e da industrialização acarretou mudanças na organização e na estrutura das famílias também. A criança ganhou destaque e passou a ser debatida pelo povo, ou seja, a infância foi tida como interesse da sociedade e passando assim a ser abraçada como sujeito autêntico (Formosinho, 1996). Houve um notável aumento da

taxa de mortalidade infantil, o que tornou compensador investir nas crianças. O que podemos constatar é que no século XVIII iniciou-se a construção da infância moderna, assumindo o caráter de liberdade, autonomia e independência da criança (Frota , 2007).

As transformações vigentes do final do século XVIII contribuíram para o desenvolvimento mesmo que lento no início do século XIX para a chamada educação de infância (Formosinho, 1996). Uma primeira abordagem nesta nova área da educação teve origem nos EUA e estava endereçada a matricular a criança na escola primária, mesmo não sendo exclusiva para crianças menores, e sendo reconhecida como pioneira na forma de programa educativo. Nessa época não era necessário um currículo específico para as crianças pequenas, pois não havia distinção significativa entre estas e as mais velhas. A definição de primeira infância abrangia, nessa época, dos zero aos oito anos de idade. A educação infantil desenvolveu-se com o tempo graças à premissa de que as crianças mais novas possuíam diferenças em relação às mais velhas, e por isso a educação deveria ser diferente também.

Com o investimento ampliado em relação à infância no início do século XX, levantaram-se preocupações em relação a abusos e maus tratos à criança dando início a um processo de construção de direitos a ela (Brás, 2011). Desse modo:

“Tendo presente que a necessidade de garantir uma protecção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança (5) e pela Declaração dos Direitos da Criança adoptada pelas Nações Unidas em 1959 (2), e foi reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (nomeadamente nos artigos 23.o e 24.o) 4, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais s (nomeadamente o artigo 10.o) e pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança”(Concessão dos Direitos da Criança, 1989, p: 4).

A criança, como sujeito em construção de direitos, passa a fazer parte das influências que dão força aos estudos e pesquisas sobre a infância na área científica dando origem a novos discursos sobre ela.

Em pleno século XX, o chamado movimento da Escola Nova toma força, sendo este formado por pedagogos como Maria Montessori, Célestin Freinet, Adolphe Ferrière, John Dewey, Robert Cousinet, entre outros. Opondo-se ao modelo tradicional alimentado nos séculos anteriores que tinha como função instruir o aluno, os pedagogos

do Movimento da Escola Nova, inspirados pelas ideias rousseauianas, reconheciam a necessidade e a importância de colocar o aluno como centralidade do seio escolar (Trindade, 2012). Eles lutavam pela substituição do autoritarismo pela democracia, e dos valores chamados conservadores pelos ideais de justiça. Onde havia o desrespeito, existiria o amor e o carinho (Singer, 2010). Os pedagogos da Escola Nova buscavam uma nova proposta para a educação na qual a criança seria a única realidade em torno da qual tanto a programação escolar quanto a atividade do professor eram realizados (Ceac, 1997).

O contexto político pedagógico da época contribuía para investigações em diferentes áreas de atuação sobre a criança cujos resultados estavam na sua maioria relacionados à visão otimista dos escolanovistas. As incertezas sobre a infância foram retratadas através das pesquisas psicológicas, como foi o caso dos estudos de Jean Piaget, teórico especializado na Psicologia do desenvolvimento infantil, assim como nos estudos de Lev Vygotsky, que também ficou conhecido. Ambos descrevem como ocorre a construção do conhecimento da criança, porém partem de diferentes pressupostos filosóficos e marcos teóricos na sua discussão sobre o conhecimento. Piaget, orientado pela sua formação em Biologia, defendia a constituição de uma epistemologia científica. Sem a presença de influências filosóficas ou ideológicas, este tinha como principal objetivo esclarecer a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência que teria como centralidade a construção do pensamento racional. Nas palavras de Piaget (1978):

“ Podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psicossocial, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: O que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo ” (p: 211).

As intenções tanto sócio históricas quanto sócio interacionistas de Vygotsky irão apontar para uma direção diferente da perspectiva evolucionista do conhecimento defendida por Piaget. Vygotsky, com a sua formação baseada em um largo conhecimento da filosofia e literatura europeia e americana, pode pensar em uma psicologia historicamente fundamentada, através do processo de mudança na história do

sujeito. Ou seja, as preocupações do teórico centravam-se em buscar quais os aspetos da dinâmica da sociedade e da cultura teriam influências no percurso do desenvolvimento do sujeito. Portanto, enquanto Piaget buscava compreender as estruturas do pensamento através do mecanismo interno que as produz, Vygotsky procurava compreender de que maneira se dá a interferência do mundo externo e do mundo interno, ou como a transformação da natureza sócio cultural torna-se a natureza psicológica (Henriques, 1993).

Os estudos sobre o desenvolvimento físico e mental da criança tiveram grande aprofundamento na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos com autores de referência, como John Dewey, Heinrich Pestalotzi e Adolphe Ferrière, e repercutiram-se posteriormente noutros países. Estes não eram baseados na experiência e sim na observação e, segundo Kandel (1961), causaram profundas mudanças em relação à natureza do crescimento da criança e no despertar do interesse e do processo de aprendizagem.

1.3 As crianças como atores sociais- As contribuições da Sociologia da Infância

Além do contributo dos estudos feitos por investigadores da pedagogia e da psicologia, o campo da sociologia também atribui à criança um novo papel diante da sociedade. Começa-se a pensar na criança como ator social, capaz de participar de maneira igual aos adultos em seus contextos e capaz de produzir culturas e significados (Muller e Hassen, 2009). Nesse sentido, analisaremos de maneira mais detalhada algumas das contribuições da então denominada: Sociologia da Infância.

Segundo Sarmiento (2005), o desenvolvimento e a legitimação da sociologia da infância como um campo científico estão em curso em todo mundo desde há pouco mais de uma década. Seu desenrolar acompanha os progressos do plano internacional em que a sociologia da infância tem o seu reconhecimento com o mais recente Comitê de Pesquisa da Associação Internacional da Sociologia (ISA).

Este autor propõe considerar a infância como um objeto sociológico que vai além das perspectivas biológicas e psicológicas. Estas perspectivas enxergam o desenvolvimento da criança como independente da construção social. Além disso, ele surge também por se opor à concepção de infância vista como um objeto passivo de

uma socialização regida pela instituição, e por interrogar a sociedade a partir do momento em que se coloca a criança como objeto de investigação sociológico tendo o seu próprio direito, fazendo com que o conhecimento sobre esta aumente assim como sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

O campo da sociologia da infância apresenta um desafio teórico-metodológico na busca da compreensão do social, através “das” e “com” as crianças. Dessa forma, esta vem ganhando espaços significativos nos debates recorrentes no cenário internacional. Pensar as crianças como atores sociais, implica pensar acerca dos conceitos de socialização no âmbito sociológico. A noção de socialização discutida no campo da sociologia da infância instiga a compreender as crianças como atores sociais, por serem capazes de produzir e reproduzir culturas, mesmo inseridas no mundo adulto (Delgado e Muller, 2005).

Agostinho (2010) acredita que as crianças são vistas como atores já que elas interagem, negociam e compartilham culturas com os adultos e entre pares, contribuindo assim com a Pedagogia da Infância, no sentido de pensar o “ofício de criança” na pré-escola.

Ferreira (2010) afirma que para a criança ser vista como ator social, ela deve ser considerada pelo menos por uma dupla significação:

- (I) São seres humanos apoderados de simbolização e reflexão, de tomada de iniciativa - não somente em sua própria vida, mas também na daqueles que elas se relacionam e as rodeiam, assim como na sociedade, quando estão presentes - e quando aprendem e assim experimentam lidar com as possibilidades e constrangimentos sociais cotidianos.
- (II) Enquanto seres humanos, elas são essencialmente seres sociais capazes de reproduzir culturas e interpretar seus interesses, desejos, entendimentos, crenças e valores individuais e coletivos.

De acordo com a autora:

”Isto significa entender a infância, simultaneamente, como uma categoria sócio - histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem ativamente como crianças”(Ferreira, 2010, p: 155).

Com a afirmação da infância pelas contribuições de diferentes áreas como a pedagogia, a sociologia e a psicologia, a criança passa a ser mais estudada e mais valorizada e é, como consequência, disso que alguns investigadores começaram a desenvolver programas educativos específicos para a infância. Estes programas eram, em geral, voltados para o processo educativo. Como eram desenhados por cada um dos pensadores, e baseados nas suas próprias visões sobre a infância, tinham um desenho excessivamente linear e simplista, até porque a noção de desenvolvimento infantil não era muito clara e completa. É com o passar tempo que começaram a surgir distintos e específicos modelos curriculares para a educação de infância (Formosinho 1996). Em todos aparece um tema que suscitou diálogos e diferentes opiniões entre os modelos destinados à infância, o a autonomia. Veremos no capítulo seguinte o desenho de alguns dos modelos curriculares voltados para a infância, além de algumas interpretações designadas à autonomia, por ser o tema central desse trabalho, conscientes de que se trata de um tema complexo e a merecer ser debatido nos dias de hoje.

CAPÍTULO II
MODELOS CURRICULARES DO SÉCULO XX E A PROMOÇÃO
DE AUTONOMIA

Prévia

A história da Infância e da Educação, ao retratar importantes passagens sobre a infância e a criança ao longo dos tempos, confronta-nos com uma série de inovações e de desafios relacionados ao campo da educação infantil e que permanecem relevantes até os dias de hoje. Vimos que o movimento da Escola Nova tornou-se um novo paradigma para a educação, contribuindo com férteis iniciativas para a pedagogia da participação (Formosinho 2007). Gadotti (1997) afirma que foram os pedagogos da Escola Nova que levantaram mais alto a bandeira da autonomia na escola. Posteriormente, outros teóricos analisaram o conceito de autonomia para que cada vez mais educadores se conscientizassem sobre a sua importância no âmbito da educação. Todavia, a que autonomia nos estamos a referir?

Norteados por este questionamento, iniciaremos este capítulo II com um sucinto diálogo entre diferentes autores sobre as suas interpretações a cerca deste desafio.

Outra grande contribuição conquistada pela pedagogia e já analisada no capítulo anterior, foi o surgimento de modelos curriculares para a infância em meados do século XX e descritos por Formosinho (2007) como um “instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos” (p: 10), além de ser uma possível ferramenta capaz de alinhar a teoria e a prática exercidas rotineiramente pelos educadores.

Com o intuito de entender melhor as funções de um modelo curricular, apresentaremos um panorama resumido sobre o desenvolvimento de alguns modelos pedagógicos voltados para a infância, apoiado pelo contributo de diferentes autores sobre a emergência, a gênese, a progressão e a repercussão destes no âmbito da educação infantil. Em seguida, pretende-se descrever e compreender a história, a filosofia e as principais propostas de três desses modelos; de High-Scope, de Reggio Emilia e do método Montessori, todos desenvolvidos no decorrer do século XX. A sua escolha tem a ver com a convicção de que incluem a promoção de práticas pensadas na visibilidade da criança em relação à organização curricular e na importância desta como agente ativo no contexto educativo até os dias de hoje. No final da breve descrição de cada modelo, serão apresentados trechos de entrevistas realizadas com educadoras que seguem a sua prática profissional a partir das ideias do modelo em referência.

2.1 O conceito de autonomia

"Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser". (Paulo Freire, 2011).

De acordo com Gadotti (1997), a palavra autonomia vem do grego e significa “capacidade de autodeterminação e autorrealização”, “autoconstruir-se e autogovernar-se”. (Auto) significa a si mesmo e (Nomo) significa lei e é nesse entendimento e interpretação, que os pedagogos da Escola Nova introduziram no campo da educação a ideia de que atribuir à criança o direito à livre organização e ao autogoverno é fundamental para o seu desenvolvimento.

Citamos Adolph Ferrière (1879-1960), referência a debate proposto pela Escola Nova e responsável por estudos sobre o tema da autonomia quando afirma que a autonomia é estabelecida no decorrer da socialização da criança, sendo entendida como um processo que se fomenta a partir das relações e da interação social desenvolvida a partir de experiências vivenciadas em seu cotidiano (Ferrière, 1934).

Alinhado com este pensamento, O professor português José Pacheco (2012) explica que não existe o desenvolvimento da autonomia de maneira independente e sim na “*relação EU-TU*” descrita pelo teórico Martin Buber, que enfatiza a importância do diálogo entre as pessoas ao estabelecerem um vínculo verdadeiro e sem pretensões, com o objetivo de uma pessoa engrandecer a outra. Desse modo, a autonomia se apresenta como um produto da relação, mesmo sendo destinada a cada indivíduo. No olhar do autor, a autonomia de liberdade de escolha e de expressão no meio de um sistema de trocas sociais e de relações é despertada uma vez que “a autonomia convive com a solidariedade” (p: 3) É nas relações estabelecidas principalmente entre os pais e os professores que as crianças encontram os limites do controle, levando ao progresso de sua autonomia.

Este autor enuncia outros conceitos aos quais poderíamos associar a palavra autonomia: a autoestima, o autocontrole e a autodisciplina. Esses conceitos são complementares e fundamentais para o desenvolvimento da autonomia da criança, e poderão provavelmente ser descobertos por ela através de oportunidades de liberdade.

A ênfase atribuída ao papel do professor como promotor da autonomia da criança é citada pela maioria dos autores deste Movimento Pedagógico mesmo sob diferentes ângulos. Como coloca Delval (1991), naturalmente na escola dentro da qual se preza a autonomia do aluno, o professor não ensina, mas sim coloca as condições para que o aluno aprenda, e para que ele aprenda em conjunto com os outros alunos. Em relação ao ensino-aprendizagem, os educadores devem basear-se em conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, porém esse conhecimento não permite decidir como deve ser de fato a educação do aluno. Uma escola preocupada em contribuir para a promoção da autonomia do aluno tem como principal finalidade aumentar a atividade voltada para a participação do educando, sendo este o fator chave na construção do conhecimento.

Já Neill (1984) numa proposta um pouco mais arrojada, argumenta que o autogoverno só será possível se o professor renunciar à sua autoridade e a toda a sua pretensão hierárquica. Neill alega que se o professor mostrar como funciona um instrumento para uma criança, estará roubando a sua alegria da vida, a alegria da descoberta e a alegria de vencer um obstáculo, fazendo com que essa criança acredite que é inferior e que deve depender de auxílio.

Paulo Freire (1921-1997), pedagogo e filósofo brasileiro considerado um dos pedagogos mais notáveis da história da pedagogia do século XX e responsável pela inspiração da realização deste meu trabalho, narra em duas de suas obras a importância da autonomia, alegando é primordial que este se desenvolva na educação.

Em “A pedagogia da autonomia”, Freire (2011) afirma ser de grande importância a existência de uma inter-relação entre educador-educando para que o educando seja o construtor e o produtor do seu saber e consequentemente o educador evite apenas transferir conhecimentos ao aluno, fenômeno descrito pelo autor como educação bancária. O educador deve substituí-la por uma educação em que ambos aprendam juntos e que valorize a curiosidade, pois sem ela não existiria a criatividade e a capacidade crítica do educando.

O professor que não respeita as curiosidades, os gostos, as inquietudes, e que ironiza sobre as produções e a atitude do aluno, está desrespeitando a sua autonomia e a sua dignidade. Para o autor, estes conceitos são imperativos éticos, e não simplesmente um favor que devemos cumprir. É nesse sentido que Freire esclarece que o professor autoritário afoga a liberdade do educando, diminuindo o seu direito de ser curioso e

inquieta. Cabe ao educador proporcionar um ambiente propiciador do diálogo sincero com os seus alunos para que ambos aprendam e cresçam nas suas diferenças, sobretudo respeitando-as.

Ao defender uma postura não hierárquica do professor diante dos alunos, Freire descreve as exigências comportamentais que o educador precisa de ter, afirmando que para respeitar a autonomia e a identidade do educando é necessário que a sua prática seja coerente com este saber.

De acordo com Petronia e Souza (2009), Freire mostra-nos claramente a sua posição em relação ao conceito de autonomia por defendê-la como a capacidade do sujeito de agir por si próprio com responsabilidade, de poder escolher e expor suas ideias, de tomar decisões e ser responsável pelos seus próprios atos e de colocar-se no mundo de maneira crítica e digna.

Em 1967, na sua obra intitulada “A educação como prática da liberdade”, Freire diferencia dois tipos possíveis de educação. A primeira seria uma educação para a domesticação e para a alienação, resultando em uma relação de homem objeto. A segunda seria uma educação para a liberdade, resultando em uma educação para o homem-sujeito.

Todo o empenho do autor se direcionou na busca desse homem-sujeito através de uma educação que possibilitasse a discussão sobre a sua problemática e sua inserção nesta. Ou seja, que o alertasse sobre os perigos de seu tempo para que, consciente deles, conquistasse força e coragem para lutar, ao invés de ser levado e arrastado pelo seu próprio eu. O que deveria ocorrer seria uma educação onde transcorressem diálogos constantes um com o outro. Sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessária uma interação entre dois sujeitos. Toda vez que substituírem o “tu” desta relação para mero objeto, o diálogo estará sendo contaminado e já não se estará educando, mas sim deformando.

Freire (1967) ressalta no final de seu livro como é indispensável dentro das condições históricas de uma sociedade uma ampla conscientização de uma educação com postura reflexiva.

Em suas palavras:

“ O que deve ser superado é o discurso vazio e o verbalismo vazio sobre a educação. O que deve ser instaurada é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive .”

O discurso proposto por Paulo Freire na sua época repercute na área da educação até os dias de hoje. A luta pela existência de um diálogo verdadeiro e promotor de transformações educacionais e sociais permanece como um grande desafio. A dedicação de Paulo Freire remeteu-se ao público adulto proletário e analfabeto, ou seja, aos denominados por ele mesmo de oprimidos, aqueles sem voz e sem direitos. No entanto, ao analisar seu discurso, é possível associar a desvalorização atribuída à classe descrita e a educação às crianças ao longo do século XX. Com a elaboração de modelos curriculares especificamente para a infância a partir deste século, o cenário da educação infantil pôde modificar-se e o papel da criança conquistou uma nova configuração. Cabe agora compreender quais são os objetivos destes modelos e os motivos que os levaram a ser desenhados.

2.2 Os modelos curriculares para a educação de infância

Como coloca Serrão (2009), os modelos curriculares foram submetidos a diferentes fases de atuação. A primeira fase correspondeu ao desenvolvimento inicial de modelos pedagógicos nos quais tanto Owen quanto Froebel estavam presentes. Ambos os teóricos tinham como embasamento uma visão intuitiva da natureza das crianças e da infância, além de pressupostos claros sobre a natureza do conhecimento e do modo como os conhecimentos poderiam ser alcançados por elas. A segunda fase definiu-se pela influência do conhecimento e pela influência de como o conhecimento poderia ser alcançado pelas crianças. A terceira fase caracteriza-se pela criação de diferentes modelos curriculares voltados para a infância. De acordo com Formosinho (2007), a elaboração e a configuração desses modelos corresponderam a uma grande conquista para a história da pedagogia no século XX.

Entretanto, Barbosa (2009) sustenta que em nenhum momento a terminologia utilizada para referir-se à organização curricular apresentou-se clara devido à dificuldade existente entre distinguir propostas pedagógicas de propostas curriculares. Com a crescente divulgação e visibilidade dos currículos, iniciaram-se grandes discussões em torno dos propósitos e da utilidade destes nos diferentes âmbitos educacionais.

Referindo-se às terminologias passadas, o autor acrescenta que antigamente a concepção de modelo curricular era associada a “uma listagem prévia de conteúdos disciplinares”(p: 49) que deveriam ser colocados em prática, o que não combinava com a prática que deveria ser oferecida às crianças pequenas. O que ocorria era que várias aprendizagens permaneciam banidas do currículo e dos planejamentos dos educadores por não serem consideradas como atividades curriculares relevantes. Desse modo, adotar o conceito de currículo como terminologia não parecia ser o mais coerente. Uma das alternativas encontradas foi utilizar denominações como projetos pedagógicos ou propostas político-pedagógicas em seus planejamentos. Estas eram mais inclusivas e não tão restritas.

E como complementa Barbosa (2009):

“Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia.”(p: 12).

O autor acredita que o currículo tem como função focar a criança e suas relações, ou seja, construir, articular e produzir aprendizagens no decorrer dos encontros emergentes durante a vida. Como por exemplo, encontrar-se com outras crianças, com professores, com familiares e com a própria cultura. Sendo assim, o currículo não seria mais visto com prescrição específica, e sim como ação, tendo como embasamento princípios educativos.

Com a clarificação e com as novas interpretações surgidas sobre a intencionalidade de um modelo curricular, este passou a ganhar mais visibilidade e aceitação pelas instituições de ensino, pois alguns educadores começaram a considerar o modelo curricular como um forte” instrumento de mediação entre a da teoria e

aprática”(Formosinho 1996: 12) correlacionando-os, de tal maneira que fosse possível agregar as necessidades observadas no dia a dia.

O pedagogo John Dewey (2002) considera que no debate entre a criança e o currículo, não se deva excluir nem a criança com seus interesses e motivações, e nem o currículo, que representa um conjunto de significados, objetivos e valores sociais. Estes devem fazer parte de maneira integrada do ensino-aprendizagem proposto na relação professor-aluno.

Zabalza (2011) sustenta que é a partir do currículo que o educador deve fazer com que o trabalho educativo seja o mais personalizado possível orientando os educandos para que eles assumam responsabilidades em suas próprias formações ao longo de suas vidas. O autor acredita que estamos caminhando em direção a um currículo mais flexível, capaz de respeitar a diversidade de interesses e de capacidades dos sujeitos, respondendo mais às suas solicitações.

Corsino (2006) afirma que o fato das instituições de educação infantil serem compreendidas como ambientes educativos, não significa que estas devam adotar o modelo escolar vigente. Este modelo é composto por práticas pedagógicas com conteúdos fragmentados e atividades conduzidas por professores que na maioria das vezes mantêm os alunos dentro de sala de aula cumprindo as tarefas exigidas. Para a autora, este modelo tem sido fortemente criticado. A partir disso, deve-se pensar num trabalho que possibilite o vínculo entre o lúdico e o educativo, que entenda a pedagogia como cultural, que desconstrua a posição de aluno e a ideia de aula, oferecendo ao sujeito- criança um espaço de interações sociais.

Nas palavras de João Formosinho (1996), adotar um modelo pedagógico significa uma sustentação da práxis das educadoras de infância. Isso significa que cabe ao educador mesclar seus objetivos curriculares aos desejos e necessidades explicitados cotidianamente pelas crianças.

É importante encarar a educação pré-escolar como uma fase que tem impacto a curto e longo prazo na vida da criança. Cabe aos educadores direcionarem com responsabilidade e atenção as suas práticas didático-pedagógicas para uma gestão curricular com uma intencionalidade educativa. Dessa forma, os educadores passam a entender que o currículo não deve ser fechado, mas sim sujeito a adaptações cotidianas.

Assim, o educador tem a oportunidade de efetuar novas mudanças em função das demandas de sua turma e dos seus alunos individualmente (Serrão, 2009).

Nos pontos seguintes iremos analisar o histórico, o diferencial e a práxis de modelos curriculares que foram desenvolvidos especificamente no decorrer do século XX e que são utilizados até os dias de hoje por educadores de infância em salas de todo o mundo.

2.2.1 O método Montessori

“Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro da descoberta da criança e efetuar sua libertação.” (Montessori, 1975)

Maria Montessori (1870-1952) foi educadora, cientista, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, devota do catolicismo, feminista, mãe e humanista italiana. Seu método iniciou-se na Itália, e foi desenvolvido no decorrer de sua especialização na área da psiquiatria infantil em anos de convívio e experiências com crianças. O desenvolvimento de sua teoria foi baseado nas suas próprias convicções e sobre o respeito que as crianças deveriam receber pela sociedade e também pela necessidade de conceber a criança seu estatuto de cidadania, pois em sua opinião este não existia nem na escola e nem na própria sociedade (Trindade, 2012).

Muito para além de ser um método, a teoria de Montessori era considerada como uma filosofia para a educação do século. Esta tinha como objetivo fornecer à educação das crianças uma fundamentação científica sólida constantemente verificada através da experiência.

Em 1907, para atender as suas vontades e necessidades, Maria Montessori inaugurou a primeira “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças) colocando em prática o método que levou o seu próprio nome: Método Montessori. A Casa das Crianças era uma escola destinada às crianças de 3 a 6 anos de idade localizada numa região pobre no centro de Roma, onde elas podiam aprender a conhecer o mundo, a descobrir e desenvolver suas aptidões e assim organizar cada uma a sua própria existência (Röhrs, 2010).

Montessori acreditava nas crianças como a esperança para a humanidade. Ela dava-lhes, desde os primeiros anos de vida, oportunidade de liberdade e de livre escolha para que

ficassem preparadas para chegar à idade adulta e conseguir encarar os vários problemas da vida, incluindo o mais difícil de todos: a guerra e a paz (Violette e Celine,2007).

De acordo com estas autoras, Montessori construiu a sua pedagogia universal sob quatro pilares fundamentais:

O primeiro corresponde ao protagonismo da criança, fazendo com que a educação seja totalmente individualizada e colocando o professor em segundo plano. A vontade de Montessori era que a criança conseguisse transmitir sua ambição de atuar independentemente sem precisar do professor, atribuindo então a ele o papel de guia na sua aprendizagem. Nas palavras de Montessori (1975), o professor sem autoridade e quase sem ensinar, permitiria que a criança fosse considerada personagem central no processo educativo, e assim aprenda sozinha através das suas livres escolhas de atividades e de movimentos. Seguia-se o princípio de que a criança pudesse ser o seu próprio professor e assim decidir o que gostaria de aprender. Dessa maneira, com o tempo, ela poderia construir sozinha a sua curiosidade e a sua criatividade aprendendo a pensar por si mesma. Montessori considerava que a educação deveria ser individualizada, pois ela reconhecia que cada criança tinha a sua capacidade cognitiva, seus interesses e a sua forma de trabalhar e aprender. Desse modo, o que motivaria a criança não são os objetivos traçados pelo educador, e sim o seu próprio impulso (Montessori, 2004).

O segundo pilar corresponde ao desenvolvimento da capacidade de autodisciplina e autocontrole da criança, assim como despertar uma motivação para a realização das tarefas concentradamente. Desse modo trabalha-se a autonomia da criança. Nas palavras das autoras Violette e Celine (2007), Montessori defendia a existência de um espaço de liberdade e múltiplas opções onde as crianças pudessem escolher o que fazer e com o que gostariam de trabalhar. O Seu método de aprendizagem baseava-se no respeito à autonomia do aluno, no respeito à iniciativa, na autodisciplina, no exercício constante de exploração e busca de conhecimento e na aquisição de aprendizado e conhecimento. A participação do aluno deve ser ativa e a do professor a de observar com respeito as atividades desenvolvidas pelas crianças atentamente. A pedagogia Montessori carrega o lema: “Ajuda-me a fazer sem a tua ajuda ”(Violette, e Celine, 2007, p: 30).

De acordo com Montessori (2004) a criança, tendo a possibilidade de aprender por si própria, faz com seja mais fácil superar sozinha suas dificuldades. Assim, haverá uma satisfação interior que fortalecerá seu sentimento de dignidade pessoal. “A possibilidade de escolher suas próprias atividades, a ajuda também a reforçar comportamentos que habitualmente pensamos não ser característico da criança, o sentido de autonomia e de iniciativa, por exemplo ” (p: 107).

O terceiro pilar diz respeito à importância da criança aprender através da manipulação de materiais, pois a mão é vista como o instrumento do olho. Montessori sinalizava que durante o crescimento, as crianças passam por diferentes “períodos sensíveis”. Durante esses períodos, as crianças demonstram um forte interesse espontâneo por determinado conhecimento ou atividade, favorecendo assim a integração entre evolução cognitiva, enriquecimento sensorial e atividades manuais. O papel do educador é o de estar sempre atento para detectar e aproveitar esses períodos para a criança aprender com mais facilidade e rapidez. Para Montessori (1975), a criança encontra-se num período de criação e expansão, bastando simplesmente abrir-lhe a porta.

Os períodos trabalhados na pedagogia Montessori são: sentido, linguagem, aquisição do hábito da ordem e dos movimentos. Estes períodos, denominados de sensíveis, correspondem a sensibilidades especiais que existem nos seres em via de evolução. Estes são passageiros e fazem com que a criança adquira determinada característica ao passar por cada período. Dessa forma, uma vez desenvolvida essa característica, a sensibilidade cessa. E assim, cada característica se estabelece.

O quarto pilar corresponde à importância de criar um ambiente físico organizado que possibilite a liberdade de escolha da criança de acordo com as suas necessidades. Sendo assim, a criança pode circular livremente pela sala e quando quiser volta para a sua atividade. Cada criança faz a sua atividade simultaneamente com as outras crianças. Montessori observou uma sensibilidade especial nas crianças, afirmando que as crianças observam e absorvem tudo em seu redor imediatamente. Este fenômeno foi denominado por Montessori como “A mente absorvente”. Esta é uma capacidade única da criança de compreender o seu ambiente e aprender como adaptar-se a ele. Quando este oferece uma boa estrutura, torna-se mais fácil estimular o aluno a trabalhar e a desfrutar de seu trabalho além de facilitar a concentração individual e criar um clima social harmonioso. O espaço de trabalho requer regras claras e limites bem definidos nos quais as crianças

devem saber e respeitar. Como o professor exerce o papel de guia no processo educativo da criança, ele proporciona a união entre a criança e o ambiente mantendo-o sempre limpo e organizado. As rotinas diárias são de extrema importância para facilitar a criança a entender a noção de hábito e de ordem. Assim, ela pode organizar-se e organizar o seu próprio tempo de atividades. Montessori (2004) afirma que o caráter das crianças muda nesse ambiente organizado, pois assim elas são capazes de trabalhar concentradas sem serem incomodadas. O ambiente educativo que Maria Montessori propõe deveria ser preparado para potencializar o autodesenvolvimento da criança.

Podemos notar que a pedagogia proposta por Maria Montessori engloba todos os aspectos do ser humano, ou seja, o aspecto intelectual e o moral em que, também era estabelecida uma nítida relação da criança com o universo ao seu redor. Nesse caso, notava-se a ênfase que esta proposta educacional dava ao estudo da natureza e o respeito pelos seres vivos que compõem o meio ambiente (Violette e Celine, 2007).

Com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos a respeito do Método Montessori, viajei a Madrid, em Setembro de 2013, para conhecer uma escola montessoriana, e nesta escola tive a oportunidade de observar um dia do cotidiano das crianças e conversar com a educadora Elise, formada pelo curso sobre o método Montessori há quatro anos. Em seguida, apresentaremos um trecho da conversa realizada:

1- Quais são os objetivos do método Montessori para a educação de uma criança?

-Na realidade, o que queremos é que as crianças tenham uma preparação para a vida. Um dos objetivos que temos é que aprendizagem tem que ser ativa, e que se aprende melhor fazendo. As crianças são os próprios guias de sua aprendizagem. Queremos uma educação que favoreça o desenvolvimento completo e integrado dos seres humanos.

2- O que é preciso para realizar esses objetivos?

As pessoas aprendem muito melhor guiadas por seus interesses, pelo que querem aprender e não tanto confinados por notas e prêmios externos. Conseguir a paz e a cooperação não é algo ideal ou utópico. Dar ferramentas às crianças para poder viver em uma vida com sentido não é um presente para elas, é um presente para todos. O método que encontramos para trabalhar essas questões foi o Método Montessori. É um

método científico, que não foi criado ontem, é um método que tem muito tempo de existência em muitas escolas pelo mundo.

3-Como funciona a organização do espaço em uma sala de aula Montessoriana?

- O espaço é muito importante, a preparação dele tem que ser feita pensada no desenvolvimento da criança. Montessori elaborou um currículo único, mas totalmente interdisciplinar. Como exemplo, possuímos as áreas de vida prática, sensorial, matemática, linguagem, botânica, geografia e música. E vemos com grande importância a existência de uma sequência de atividades, das mais simples às mais completas.

4- Qual é o tipo de avaliação que vocês utilizam?

- Vamos ensinando cada um em seu ritmo, seguimos cada criança individualmente, vamos observando e apontamos as atividades que já ensinamos e fazemos uma averiguação semanalmente do que vão fazer ainda. Não tem livros de textos, notas ou exames. Usamos a auto avaliação, pois acreditamos que as próprias crianças são as responsáveis pelos seus trabalhos.

5- E não é uma preocupação dos pais não terem trabalhos e deveres a cumprir?

-Uma educadora perguntou a uma criança qual a diferença de uma escola Montessori a uma escola tradicional. E a criança respondeu que na tradicional ela trabalhava em casa e na montessori na escola.

6- Como o Método Montessori pode contribuir na educação infantil?

-Seguir os interesses das crianças e seu ritmo é dar-lhes uma aprendizagem verdadeira. Fazer com que a criança aprenda sobre o seu tempo, é fazer com que ela se responsabilize pelas suas atividades e trabalhos. É isso o que acreditamos e é assim que trabalhamos.

Diria em jeito de síntese breve e a propósito do que pudemos observar e desta entrevista, é que para a educadora que segue em sua prática o Método Montessori, as vontades e as necessidades que as crianças demonstram querer e precisar devem ser respeitadas e valorizadas. Assim, são elas próprias que irão construir e desenvolver os seus processos de aprendizagem na escola.

2.2.2 O modelo de Reggio Emilia

Terminada a segunda Guerra mundial, moradores da cidade de Villa Cella, perto de Reggio Emilia na Itália, decidiram unir-se em prol de um mesmo objetivo: construir uma escola para os seus filhos mais novos. Incumbidos dessa missão, os cidadãos almejavam que as crianças pequenas conquistassem o sucesso escolar através de uma educação que promovesse a igualdade de oportunidades evitando assim uma grande desigualdade entre as famílias.

De acordo com Formosinho (2007), foi sob a orientação de Loris Malaguzzi, que ao tomar conhecimento da proposta inovadora desses cidadãos, juntou-se ao movimento e ajudou a inaugurar um trabalho voltado inicialmente para a compreensão sobre os comportamentos, as necessidades e os interesses das crianças. Depois então, poderiam pensar em um projeto escolar para elas.

Malaguzzi, considerado então fundador e impulsionador do projeto, tinha a sua prática inspirada em teóricos que visualizavam a criança como ativa, competente e também capaz de protagonizar sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Com o desenrolar das pesquisas sobre as características da criança, foi possível iniciar uma experiência educacional voltada para elas.

A cidade de Reggio Emilia foi a sede desse projeto, onde pais, professores e cidadãos trabalhavam de maneira cooperativa na construção de uma escola para as crianças. Criou-se também o Modelo Curricular de Reggio Emilia, voltado para o público infantil que é usado até os dias de hoje.

Sobre o embasamento teórico do modelo curricular, nota-se a presença da teoria de Piaget, principalmente a epistemologia genética, pois contribui para a prática do modelo de Reggio Emilia. Como Piaget, em Reggio acredita-se no papel ativo da criança como construtora do conhecimento. Assim como Piaget, a teoria do psicólogo russo Vygotsky aparece notoriamente no modelo pedagógico a partir de suas reflexões. Sua teoria tem um papel dominante nas práticas de Reggio (Dahlberg e Moss, 2005). A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), por exemplo, desenvolvida por Vygotsky, aparece nas relações estabelecidas entre o adulto e a criança, na qual o adulto ajuda a criança a construir a sua aprendizagem (Hewett, 2001), assim como a interação das crianças dentro do grupo como instrumento pedagógico do processo da co-construção.

Duas das principais características desenhadas pelo Modelo são o despertar das “cem linguagens” (representada simbolicamente por todas as formas possíveis de se expressar) da criança, pois as crianças são encorajadas desde cedo a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas “linguagens” naturais levando-as a níveis impressionantes de habilidades simbólicas e de criatividade (Edwards et.all. 1999) e a aproximação e o envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Um dos ambientes facilitadores para a aprendizagem das crianças é o *atelier*. Este é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de diversas formas de expressão. De acordo com Loris Malaguzzi nas palavras de Formosinho (2007), a intenção do atelier é a de “desenvolver novas formas e estratégias de ensino aprendizagem” (p: 107). Com a ajuda do atelierista, as crianças aprendem a utilizar novas técnicas para que assim possam se expressar de diferentes maneiras utilizando múltiplas linguagens.

Uma característica que torna a abordagem de Reggio Emilia única e destacada é o valor dado ao papel da estética, sendo uma dimensão fundamental e pedagógica adotada pelas escolas. Esta dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente. Ou seja, o cuidado com a aparência do ambiente juntamente com o desenho dos espaços são elementos essenciais da cultura Reggio Emilia (Gandini, 1999). O grande desafio que se coloca perante a educação escolar é a procura de mecanismos que instiguem as crianças a sentirem o encantamento dos espaços (Formosinho, 2007).

Isto ocorre uma vez que o ambiente é visto como algo que educa a criança. Este é considerado um terceiro educador juntamente com a equipe de dois professores. A fim de agir como um educador, o ambiente precisa ser flexível. Ou seja, um ambiente acessível às mudanças recorrentes para manter-se atualizado e disponível para as necessidades vigentes das crianças e dos educadores. Estas mudanças sempre ocorrem pensadas no protagonismo das crianças para que elas construam seus conhecimentos (Gandini,1999).

O planejamento feito pelo educador perpassa pela elaboração de objetivos gerais sem pensar em metas e objetivos mais específicos para os projetos ou atividades. Um dos papéis principais do educador é utilizar-se da escuta como impulsionadora do processo de ensino-aprendizagem. Além de ser importante que o educador observe e registre os momentos e as ações das crianças, ele deve ser uma figura de apoio para elas, organizando e promovendo um espaço estimulante e rico de recursos, e ser também uma

figura que incentive a resolução de problemas. O educador deve partilhar ideias e sugestões com as crianças e promover múltiplas experiências e aprendizagens (Serrão, 2009). O papel do educador seria então o de provocar oportunidades de descobertas através do diálogo e de ações em conjunto com elas.

Uma das fortes características do Modelo Reggio Emília é o trabalho por projetos. Estes resultam da integração com a comunidade que passa por exercer um papel de dinamizadora destes. Sendo assim, os professores acabam por considerar os ambientes externos como áreas de extensão das salas de aula. Agrega-se dentre as propostas do currículo levar as crianças a explorarem a vizinhança e os pontos principais da cidade (Gandini, 1999).

Com relação à composição dos projetos, se um dos temas pensados for familiar à criança, esta pode contribuir com os seus próprios conhecimentos, e assim sugerir questões e linhas de investigação. As crianças têm o direito de assumirem a liderança do planeamento destes. Outro fator interacional corresponde ao diálogo que os professores estabelecem com os pais sobre os temas do projeto, encorajando-os a envolverem-se em sua construção ao lado de seus filhos (Edwards, 1999).

Desde a fundação da primeira escola há cerca de 50 anos, o modelo curricular vem desenvolvendo uma ‘‘filosofia educativa, uma pedagogia, uma organização social e comunitária de escola, que lhe oferece uma identidade que é reconhecida e valorizada, quer na comunidade educacional nacional, quer internacionalmente. ’’ (Formosinho, 2007, p: 98).

O sistema de Reggio Emilia pode ser descrito (www.reggiochildren.it) sucintamente como um agrupamento de escolas para crianças mais novas, no qual o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente desenvolvido e orientado. O principal motor didático das escolas é o de envolver as crianças em projetos de longa duração, realizados de maneira cooperativa com os pais, os professores e a comunidade (Gardner, 1999).

De acordo com Formosinho (2007), o modelo de Reggio enquadra-se no âmbito da pedagogia da participação. Este gira em torno da imagem da criança, considerando-a sujeito de direitos e competências no qual constrói ativamente concepções sobre si mesmo e sobre o mundo que a rodeia.

Com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos sobre o modelo curricular de Reggio Emilia, viajei a Itália, à cidade de Reggio Emilia, em novembro de 2013, para conhecer o Centro Internacional Loris Malaguzzi e entrevistar a ex-educadora de infância Simoneta, que nos dias de hoje trabalha como coordenadora do Centro. A seguir, apresentaremos um trecho da conversa realizada:

1- Como surgiu a ideia de criar um modelo curricular para a cidade de Reggio Emilia?

- Depois da 2ª guerra mundial, algumas mulheres decidiram criar uma nova escola com valores diferentes. A primeira escola foi criada com fundos financeiros da guerra. Os moradores de Reggio iam contra aos princípios “normais” da educação atual da época tanto na forma de educar quanto na construção da escola. A partir disso, decidimos agir diferente.

2- O modelo curricular de Reggio Emilia é conhecido mundialmente. Quais são os diferenciais do Modelo?

- O diferencial da escola está associado à atenção ao aluno, à educação. Ela se mantém até hoje conhecida mundialmente por diversos motivos, incluindo a força política e o apoio da população da cidade para um ensino que está funcionando.

3- Como funciona a sua organização?

- A maior diferença de Reggio para as outras instituições é a organização da escola. Nós somos contra a tendência padrão de ensino. Por exemplo, nossas salas de aula são feitas para despertar as múltiplas linguagens da criança. Contamos com diferentes materiais para serem descobertos e explorados por elas e as divisórias entre espaços são de vidro, para que as crianças consigam enxergar diferentes dimensões.

4- A senhora poderia nos dar exemplos sobre a relação entre professor-aluno?

- Nossas salas de aula contam com a presença de dois professores. Eles têm como função despertar as curiosidades das crianças e trabalha-las diariamente. Acreditamos, por exemplo, na importância das crianças documentarem seu processo de aprendizagem como em debates, exposições, mostrando a outras crianças, e que ela esteja inserida em um processo de autoaprendizagem continuamente.

5- Como funciona a integração escola-família?

- A participação dos pais faz parte de um dos pilares do nosso modelo. Eles são fundamentais na educação de seus filhos e nós valorizamos a sua presença na escola. Mantemos contato com eles diariamente e realizamos atividades em conjunto.

6- Como o modelo de Reggio Emilia pode contribuir na educação infantil?

-Quando dava aula na escola eu aprendia mais com as crianças do que elas comigo. Eu as escutava e tentava entender o que passava na cabeça delas. O professor não é apenas um professor, mas principalmente um aluno. O professor deve aprender junto com a criança.

Desta visita a Itália e a Reggio Emilia e das palavras da ex-educadora de infância entrevistada, poderia dizer, num curto sumário, que o modelo curricular de Reggio Emilia é elaborado a partir da importância atribuída ao despertar de múltiplas linguagens na criança para que ela construa os seus conhecimentos através de diferentes ferramentas e de diferentes espaços educativos.

2.2.3 O modelo High-Scope

O modelo curricular High-Scope foi elaborado por David Weikart em meados dos anos 70 em Ypsilanti, Michigan. David Weikart era psicólogo e atendia inicialmente crianças com necessidades educativas especiais. No decorrer dos seus atendimentos ele pôde constatar que a grande maioria das crianças com dificuldades escolares provinham de famílias menos favorecidas, o que o levou a buscar soluções para amenizar tal questão. Uma de suas soluções foi desenvolver um programa de educação pré-escolar com o objetivo de preparar desde cedo as crianças em condições de igualdade para a sua entrada no primeiro ciclo. Podemos dizer que a partir desse momento surgiu o primeiro passo do que viria a ser o modelo curricular High-Scope. De acordo com Formosinho (2007), o modelo encontra-se atualmente na sua quarta fase após passar por diversos aprimoramentos.

Atualmente, o currículo High-Scope afirma-se por alguns princípios curriculares fundamentais. Dentre eles, Serrão (2009) destaca a aprendizagem através da ação e da

interação entre a criança e o adulto e o ambiente facilitador das aprendizagens e da avaliação.

De acordo Formosinho (2007), a fundamentação teórica do modelo vincula-se à teoria de Jean Piaget, enquadrando-se numa perspectiva desenvolvimentista para a educação infantil. Pode-se constatar que a construção progressiva do currículo foi além de uma inspiração desenvolvimentista incorporando uma perspectiva educacional. Isto quer dizer que a teoria piagetiana percorre a composição curricular High-Scope permitindo a elaboração de práticas para o dia a dia assim como sua análise e sua reflexão. Uma das características que define o modelo é a ênfase dada ao processo de construção do conhecimento pela criança introduzido por Piaget.

O papel do educador foi sendo reduzido no decorrer das fases de mudanças do currículo. Nos dias de hoje, permite em mais ações, mais iniciativas e mais decisões por parte das crianças. De acordo com o modelo, a independência em relação ao adulto é um possível caminho para a autonomia. Entretanto, reduzir não significa eliminar. Como coloca a autora, o educador também é ativo, também participa nas tomadas de decisões e iniciativas, mas nunca de forma intrusiva. O educador é o responsável por preparar os espaços e os materiais em sala de aula. Preparar ‘‘o espaço e os materiais e a organização do ambiente já são considerados uma área de intervenção curricular do educador’’ (p: 68). Sua preparação deve ser anterior à da criança para que essa possa ter a sua atividade auto iniciada. Quando a criança inicia a sua atividade, o educador observa-a e auxilia-a. Em seguida, o educador faz uma análise de suas observações e elabora novas propostas educacionais pensadas na singularidade da criança.

Uma das vantagens de observar a prática da criança é saber mais sobre ela e mais sobre seus interesses e suas vontades. Outra questão levantada é a que:

‘‘Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. Isto permite o educador a programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança. ‘’ (Formosinho, 2007, p: 59).

O ambiente físico de trabalho é dividido em espaços de aprendizagens nítidos e pensados para que a criança não fique perdida pela sala, desse modo, ela pode circular de forma independente dentro deles e usar os materiais que se encontram em fácil

acesso. O ambiente de aprendizagens facilita e estimula as escolhas e decisões das crianças (Serrão, 2009).

Como acrescenta Formosinho (1996), nas salas de educação de infância que se organizam segundo uma orientação construtivista, existem normalmente áreas distintas de atividades que oferecem diferentes aprendizagens curriculares. Esta organização da sala em áreas contem mensagens pedagógicas quotidianas, pois permite à criança uma vivência plural da realidade, e consequentemente a construção da experiência dessa realidade. Todavia, a sala de atividades não tem uma organização fixa ao longo do ano. É o desenrolar dos acontecimentos cotidianos que vão guiar a organização e reorganização do ambiente.

Outro fator pedagógico citado, por Julia Formosinho (2007), que organiza o planeamento do educador é a rotina diária. Esta é formulada pelo educador tendo como embasamento a independência e a segurança da criança. A rotina diária representa um facilitador na organização do tempo e do espaço, fazendo com que a criança interiorize a rotina diária e possa assim ser a própria administradora de suas atividades. Esta permite criar maiores oportunidades para todas e para cada uma das crianças. Sem rotinas, o educador tende a centrar-se apenas em algumas crianças.

A rotina é integrada por decisões, trabalhos e realizações individuais feitas pelas crianças e apoiadas naturalmente pelo educador. Outras tarefas são realizadas em pequenos e grandes grupos que visam a interação e a cooperação da turma.

Outro parecer pedagógico pertencente ao Modelo High-Scope denomina-se Experiências-chave. Estas são propostas de atividades educacionais feitas à criança. Se aceita, a criança irá geri-la autonomamente (Formosinho, 2007).

A filosofia educacional, a organização e a concepção do ambiente e dos materiais, a rotina diária, a compreensão do papel do educador, as experiências-chave e o triângulo de observar, planificar e avaliar revelam as finalidades educativas do modelo curricular. A autora explica que os elementos que compõem a estrutura do modelo High-Scope são direcionados para alcançar o grande objetivo da teoria de Piaget: autonomia intelectual da criança.

Educar as crianças pequenas baseando-se no modelo curricular High-Scope significa oferecer-lhes múltiplas oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa. As crianças em movimento e ação são capazes de desenvolver um espírito de

iniciativa, de curiosidade e de autoconfiança. Estas são características que lhes serão úteis ao longo de toda a sua vida (Hohmann & Weikart, 1997). O modelo pedagógico High-Scope visa criar condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autônoma, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder. Dessa maneira, podemos constatar que é a própria criança o pilar da ação educativa e do motor central do currículo.

Com o objetivo de aprofundar os meus conhecimentos sobre o modelo curricular de High-Scope, entrevistei no Porto, Portugal, a educadora de infância Amélia Ferreira que trabalha em um jardim de infância localizado no distrito de Gaia, em dezembro de 2013, que se baseia no modelo nas suas práticas pedagógicas. Apresentaremos a seguir um trecho da entrevista realizada:

1- Como o modelo High-Scope contribui na sua profissão?

-Muitas atividades que inventamos partem da observação que fazemos deles. Por exemplo, eu percebi que no momento em que comemos frutas na escola, quase todos os meninos comem frutas ainda com casca. Porém, reparei que esses meninos observam muitos os que já comem sem casca, inclusive eu, que também como sem casca para que eles aprendam me observando. Naturalmente, eles vão tentando tirar a casca da fruta. É a partir da observação, que vejo os passos seguintes das crianças e como trabalharei com eles.

2- Como funciona a sua rotina diária?

-Baseia-se muito na relação do planejar, fazer e rever. A criança tem a oportunidade de manhã de dizer “eu quero fazer isso” em determinada área. É dada a oportunidade de ela fazer e depois de rever ou em uma síntese de memória ou explicando o que fez e porque que fez e depois mostrar aos amigos. Isso valoriza o trabalho que a criança fez e que projetou fazer. Se a criança pode escolher a atividade que quer fazer a probabilidade de ter sucesso são melhores ou maiores do que se for uma atividade imposta. Dependendo do grau de maturidade que já atingiram, elas têm mais capacidade pra participar, para decidir e para tomar decisões. E na medida em que se vai observando a criança, vai “liberando-a” para a autonomia.

3- Como são escolhidos os projetos que serão desenvolvidos durante o ano?

- Os projetos que as crianças vão desenvolver partem do que nós educadoras escutamos delas, por exemplo, quando estão em atividades espontâneas. Quase todas as educadoras fazem de manhã um acolhimento que conversam, fazem planificações do que vão fazer durante o dia, porém, apanhamos mais isso, quando as crianças estão a brincar no faz de contas, normalmente na casinha. Já as crianças mais velhas, pedem para nós temas que gostariam de trabalhar.

4-Como funciona a integração Escola-Família?

- Inicialmente pensaram em um programa só para as crianças, mas mais tarde perceberam que esse programa teria que passar pelas famílias. Nos trabalhamos muito com as famílias, elas entram na sala quando querem e vão ao teatro e ao cinema com a gente.

5-Quais são os seus objetivos e as suas funções como educadora?

-A minha função é antes de qualquer coisa, a de criar um espaço que eles se sintam bem. Busco trabalhar com materiais atrativos e seguros sem correr o risco de eles se machucarem, e busco dar muito carinho a todos. Os meus objetivos dependem do grupo que tenho a frente. Depende da maturidade que cada grupo tem e depois tem objetivos para cada criança. De fato a Aprendizagem pela ação, os deixa ser, fazer, desfazer, construir e desconstruir. Por isso que eu digo que em uma sala High- Scope quem entra e observa parece que é caótico. Se a criança faz uma torre, dá-lhe um pontapé e desfaz, só assim ela vai aprender sobre o conceito de tempo e espaço. Essa é realmente a base do meu trabalho.

6-Como o modelo High-Scope pode contribuir na educação infantil?

Acredito perfeitamente que esse modelo tem tudo para funcionar mais concretamente na autonomia da criança uma vez que ele tem as suas premissas na aprendizagem pela ação. O ensino-aprendizagem está muito associado àquilo que a criança faz, e não aquilo o que ela vê ou ouve.

Desta terceira breve inquirição podemos notar, que são as ações da criança, observadas pela educadora, que contribuirão para o desenho da organização de

propostas curriculares e educativas mais individualizadas, de acordo com as necessidades de cada criança numa lógica de atendimento personalizado e diferenciado.

CAPÍTULO III

O MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

“Para nós, a escola é uma ferramenta; com ela, transformaremos a sociedade” (Sergio Niza).

Prévia:

A discussão em torno do papel da criança na sociedade ao longo da história foi conquistando maior visibilidade a partir do século XVIII com as contribuições de Rousseau e no final do século XIX com o movimento da Escola Nova que defendeu a importância de valorizar o protagonismo da criança no âmbito da educação. Com o progressivo debate sobre a educação voltada para a infância, o século XX foi marcado pela elaboração de modelos curriculares destinados ao público infantil, como analisamos no capítulo II, assim como instituições de ensino específicas para crianças pequenas. Novas propostas pedagógicas começaram a aparecer e novos movimentos foram organizados desviando do pensamento instituído pela Escola Nova. Um dos grandes movimentos fundados a partir da Escola Nova, porém levantando-se contra seus ideais, foi o Movimento da Escola Moderna (MEM), que a partir da sua fundação, desenvolveu um modelo curricular específico. A proposta defendida pelo MEM deslocava-se da valorização apenas da criança, para a valorização sociocêntrica, do grupo. Como descreve Niza (2012), o trabalho em grupo “ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa.” (p:67). A repercussão do movimento difundiu-se principalmente pela Europa e em 1966, inaugurou-se o Movimento da Escola Moderna português, inicialmente baseado na teoria de Celestin Freinet e atualmente baseado principalmente na partilha do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores que se organizam através de uma autoformação cooperada. Neste capítulo, apresentaremos detalhadamente o Movimento da Escola Moderna português e o seu currículo voltado para a educação infantil, por este ser o norteador da pesquisa de campo realizada. Acreditamos ser de extrema importância contextualizar teoricamente o objeto de estudo para que assim a descrição da pesquisa empírica seja entendida com mais clareza e facilidade pelos leitores. Utilizaremos como principais referências teóricas o livro: “Escritos sobre a educação” (Org. Antônio Nóvoa Et. Al. 2012) que reúne uma compilação de textos escritos ao longo dos anos por um dos fundadores e líderes até os dias de hoje do movimento Sérgio Niza, e o livro “O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna” escrito por Maria da Assunção Folque a partir de sua dissertação de doutorado, lançados em 2012.

3. O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)

LIBERDADE- que é o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar na vida do grupo- como percurso para uma educação da RESPONSABILIDADE (Niza, 1979, p: 67).

3.1. O modelo pedagógico do MEM na educação pré-escolar

3.1.1 Histórico do MEM

Em relação a história inicial do Movimento da Escola Moderna, Niza (1979, in Niza,S.2012), relata que este foi desenhado a partir da Escola Nova, opondo-se às suas concepções individualistas em relação à educação destinada as crianças. Além disso, enquanto pedagogia ativa, a Escola Nova a nível europeu, carregava em si a própria decadência, pois já estava altamente burocratizada e academizada. Como afirma o autor, se a Escola Moderna fosse a concretização de um trabalho concebido unicamente por Célestin Freinet, seria automaticamente acadêmica e escolástica.

Especificamente em Portugal, o Movimento da Escola Moderna (MEM) foi criado decorrente da fusão de três práticas convergentes: O desenvolvimento de um município escolar em uma escola primária de Évora a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a atividade de integração educativa de crianças com deficiência visual do Centro Helen Keller e a organização, por Rui Grácio, dos cursos de aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores, entre 1963 e 1966. É precisamente em 1966, que se inaugura então o Movimento da Escola Moderna português.

Folque (2012) retrata que as atividades do movimento se iniciaram sob a ditadura de Salazar, através da atitude de alguns professores que eram impedidos de ensinar em escolas públicas. Devido a esse fato, os professores decidiram inicialmente desenvolver mesmo em escolas particulares práticas inovadoras inspiradas na pedagogia de Freinet, utilizando propostas de princípios democráticos e de educação inclusiva.

Nos dias de hoje, a teoria desenvolvida por Freinet é apenas um dos elementos do movimento que contribuiu para os seus primeiros passos. “ Este passo inteiramente novo no campo da pedagogia leva os professores e educadores a assumirem inteiramente a prática e a teorização da sua prática, não esperando pelos pedagogos >iluminados<” (Niza, 1979, p: 60, in Niza,S.2012). A concepção adotada pelo modelo do MEM evoluiu da teoria de tentativa e erro defendida por Freinet para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens ancorada nas teorias sócio construtivistas de Vigotsky e Brunner, que foram sendo integradas gradativamente. (Niza, 2012). Estes referenciais teóricos contribuem nas leituras e nas ações pedagógicas recorrentes dos educadores do MEM até os dias de hoje (Trindade, 2009). Os adeptos do modelo acreditam que o trabalho pedagógico desenvolvido deva partir da própria prática dos educadores e que constantemente se reconstruirá a procura de uma escola denominada de Escola Popular, ou seja, que há de ser uma escola que se concretizará uma vez feita a revolução nos países que contém este movimento. O modelo pedagógico poderá ser o último passo na escola capitalista, mas o primeiro de uma escola socialista.

Treze anos após o reconhecimento do comitê português da Escola Moderna como Delegação Correspondente da Federação Internacional dos Movimentos Da Escola Moderna, o congresso de 1979, realizado pelos educadores do MEM, marcou a clara determinação do movimento se assumir como uma Frente Democrática de Ação Pedagógica, composta por práticas educativas de cidadãos educadores que lutam, dentro e fora das escolas, pelo progresso do País e do Mundo. O que fez com que o movimento se identificasse com mais firmeza como a “única frente pedagógica capaz de se apresentar ao País como modelo coerente de Educação Escolar que vive na ação, as regras democráticas da Cooperação como estrutura básica do ato pedagógico. “ (Niza, 1979, p: 65, in Niza,S.2012)

Em relação ao modelo curricular utilizado nos dias de hoje, este possui três grandes finalidades formativas. São elas: a iniciação as práticas democráticas, a reinstituição de valores e significações sociais e a reconstrução cooperativa da cultura.

De acordo com Folque (2012):

A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais [...]. Por último, a terceira finalidade diz respeito a construção cooperada da cultura.” (p:51)

Diante de tais princípios, podemos constatar que o MEM almeja o crescimento pessoal e social de alunos e professores em suas formações enquanto cidadãos ativos e democráticos e consequentemente uma sociedade baseada na democracia e baseada na solidariedade entre as pessoas. E como acrescenta Niza (2007) “não se trata de três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente participado na sua construção e devir”(p: 193).

Uma característica defendida pelo movimento é a forte ligação permanente com a vida. No dia a dia escolar, as crianças, junto com o professor, tem o costume de visitar locais de trabalho, para assim ver e compreender como é a vida social. Costuma-se também, irem à escola familiares e convidados, contar sobre seus trabalhos, sobre o que fazem. Os educadores do Movimento da Escola Moderna têm este como um princípio fundamental. Esta conexão faz a escola ser para a vida, e a vida para a escola.

Como afirma Niza (1979, in Niza,S.2012), a distinção da metodologia do movimento às outras, encontra-se na prática do trabalho criador, na aula, orientado, através do espírito científico, começando pela expressão livre e individual até a expressão social através do grupo.

O movimento afirma-se em Projeto que vem sendo desenvolvido por um grupo de professores que atuam em diferentes níveis educativos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior. É constituído por uma rede de Núcleos Regionais que se organizam em grupos de trabalho cooperativo, com o objetivo de formação e elaboração de meios pedagógicos através de partilhas de seus próprios trabalhos. Atualmente, o MEM possui quinze núcleos regionais espalhados por Portugal e cerca de 2.000 membros que se encontram permanentemente.

Em relação à formação desses profissionais, Folque (2012) enfatiza que existem três preceitos comuns ao modelo educativo e formativo seguido por eles. Os *circuitos de comunicação*, proposto para a partilha de saber e práticas com o intuito de produzir novos conhecimentos, As *estruturas educativas de cooperação*, princípio enraizado na cultura do MEM nas esferas cognitiva, formativa e sociopolítica e a *participação democrática direta*, devido a democracia ser mais considerada como um valor do que como um regime político.

Os educadores associados ao Movimento acreditam que a aprendizagem poderá proporcionar instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver suas autonomias e responsabilidades, para assim envolverem-se ativamente e solidariamente no mundo. Além de poderem realizar-se socialmente e pessoalmente (Folque, 2012).

A pedagogia do MEM é defendida e apresentada como uma prática pedagógica permanentemente refletida para transformar a sociedade.

3.1.2 O Surgimento do Modelo curricular do MEM para o pré-escolar

Foi em 1994 que o relatório formulado pelo investigador João Formosinho para o Conselho Nacional de Educação (CNE), demonstrou a urgência de um sistema de educação pré-escolar no qual o Estado intervisse claramente (Formosinho, 2007). A partir de 1996 foram realizadas inúmeras mudanças que perpassaram não só pela quantidade de serviços públicos disponíveis para a rede pré-escolar, mas também na qualidade atribuída à educação pré-escolar (Folque, 2012). Consequentemente, a educação de infância começou cada vez mais a ser considerada como a primeira etapa da educação básica devido ao estabelecimento crescente de articulações com o Sistema Nacional de Educação.

Uma das mudanças concebidas correspondeu a aprovação, pela primeira vez, das denominadas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) em 1997. Sua definição foi uma consequência lógica decorrente da integração progressiva entre a educação pré-escolar e o Sistema Nacional de Educação (Formosinho, 2007).

As OCEPE englobam um conjunto de princípios que visam apoiar a prática e as decisões do educador na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças

(Ministério da educação, 1997). Não são consideradas um programa, pois “adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (p: 13). Possuem divergências a um currículo por serem mais abrangentes e gerais e por possibilitar a inclusão de diferentes opções educativas, ou seja, a inclusão de vários currículos.

Propõe-se uma abordagem que possa abranger e integrar diferentes aprendizagens para que a criança seja considerada como o agente do processo educativo. Isto significa então, partir do que a criança já conhece e sabe, e assim valorizar os seus conhecimentos considerando-os como base para novas aprendizagens. As OCEPE poderão contribuir para que “a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas” (Ministério da educação, 1997, p: 7). Mesmo não defendendo um determinado modelo pedagógico, incentivam os educadores de infância a desenvolverem a sua pedagogia no âmbito de uma abordagem sócio construtivista e ecológica.

Em relação à adoção de modelos curriculares para a infância em Portugal, poderíamos dizer que esta prática surgiu a partir da conscientização dos educadores em recusar a dependência dos modelos curriculares de continuidade ao primeiro ciclo escolar. Os dois modelos pedagógicos para a Educação de Infância, o Método João de Deus e o do MEM, são considerados, hoje, propostas muito reconhecidas pelos profissionais da educação de infância em Portugal mas, apenas, são utilizados por uma média de apenas 10 % dos educadores de infância, como coloca Folque (2012). Estes educadores utilizam modelos curriculares também por entenderem o currículo como um guia de trabalho para a conduta do dia a dia (Ceac, 1997). Outros educadores resistiram à utilização do currículo por supostamente acreditarem que os modelos limitavam a liberdade de criação frente às necessidades globais da criança.

Com a progressiva valorização do papel educativo dos educadores de infância, em conjunto com a divulgação de experiências e de investigações no campo infantil, os modelos começaram a ser vistos como instrumentos válidos na promoção da qualidade em relação à ação educativa neste nível etário. O que podemos notar, é que uma parcela de educadores que seguem um modelo curricular para a educação da infância, o faz,

justamente, por qualificar a importância da educação destinada à criança, (Formosinho, 2007).

Simultaneamente, Folque (2012) afirma que o aumento do interesse dos investigadores pela pedagogia portuguesa do MEM levou a uma maior divulgação e aceitação do modelo por muitos educadores de infância. Além disso, o modelo do MEM parecia responder às novas tendências do sistema da educação pré-escolar, na qual a importância da ‘‘cidadania e da educação democrática, o papel social e cultural do ambiente para proporcionar experiências de aprendizagens significativas e uma continuidade da educação pré-escolar e da educação básica’’ (p: 50) eram realçadas. A formulação e a publicação sobre as Orientações Curriculares, que incluem todas estas tendências citadas acima, podem também, em minha opinião, ter contribuído para a uma maior atenção ao modelo proposto pelo MEM.

3.2 Pressupostos do processo educativo no pré-escolar

Observamos no primeiro tópico deste capítulo, que as bases filosóficas do MEM se ajustam a todos os níveis de educação. Folque (1999) diz que estas ‘‘ revelam uma concepção do processo de ensino-aprendizagem, e sua interação com o desenvolvimento da criança e revelam também uma concepção sobre o papel da escola na sociedade’’ (p:7). Todavia, o currículo pertencente a cada etapa de ensino apresenta algumas especificidades. É o caso da educação pré-escolar, que de acordo com Folque (2012) e Niza (2012) possui três condições essenciais presentes na dinâmica social das atividades educativas nos jardins-de-infância.

A primeira condição corresponde à organização das turmas. Estas são organizadas por crianças de distintas idades e conhecimentos de forma a contribuir para o enriquecimento da aprendizagem tanto social quanto cognitiva de cada criança assegurando a heterogeneidade entre gerações e culturas. Este princípio é baseado na teoria do pedagogo Vigotsky, e no seu conceito de Zona de desenvolvimento próximo (ZDP) na medida em que o contato das crianças com adultos ou entre crianças mais avançadas é promotor da aprendizagem.

A organização vertical das turmas permite a possibilidade de existência de respeito pelas diferenças e a interajuda entre pares. Niza (1987, in Niza,S.2012) exemplifica dizendo que no início das atividades escolares, os menores são recebidos pelas crianças mais velhas que já faziam parte dessa mesma turma no ano anterior. Os mais velhos normalmente são recebidos poucos dias antes pela professora, para com ela prepararem a recepção dos novos alunos refletida na forma, no modo e no estilo de trabalho adoptado anteriormente.

Além disso, a diversidade é vista como enriquecedora para o trabalho e a vivência social na sala. É princípio fundador do Movimento, MEM, que as crianças com necessidades especiais façam parte da turma num entendimento de inclusão plena .

A segunda condição reporta-se historicamente ao trabalho inovador de C. Freinet. Esta diz respeito à necessidade de manter, de maneira permanente, um clima de livre expressão das crianças sendo reforçado pela valorização e exposição pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e de suas ideias. Este compromisso só poderá ser cumprido e visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular as suas falas, as suas produções técnicas e artísticas e possivelmente organizar diferentes tipos de exposições dos trabalhos produzidos. A construção do saber das crianças surge a partir da expressão livre do que lhes interessa e dos seus saberes.

A terceira condição também indispensável no dia-a-dia de um jardim-de-infância associado ao modelo do MEM, diz respeito à importância de existirem momentos lúdicos proporcionados às crianças. Estes momentos devem possibilitar que a criança explore e descubra novos materiais e documentos e a partir dessas atividades possam surgir ideias para diversos novos projetos. Dessa maneira, valoriza-se que a própria criança adquira controle sobre seu processo de aprendizagem e se envolva na tentativa de compreender o mundo que a rodeia.

3.3 O protagonismo das crianças

Uma das características que define a proposta curricular do MEM diz respeito ao protagonismo escolhido para a aprendizagem. Distanciando-se do pensamento introduzido pela Movimento da Escola Nova, onde se prioriza o enfoque pedocêntrico, a

organização do ato pedagógico do MEM passa a ser sociocêntrica. Nas palavras de Niza (2012), na escola tradicional a figura principal é a do professor, na pedagogia da Escola Nova o professor deve servir a criança de acordo com os seus interesses e as suas vontades e no MEM a escola é vista como um lugar onde se vai trabalhar em grupo, integrando crianças, pais e professores organizados de maneira cooperativa. Sendo assim, a interação entre pares e com o professor, será organizada para fins concretos de atividades educativas, estudos e intervenção por projetos cooperados (Niza,2007).

Como afirma Folque (1999), o programa pedagógico adotado pelo MEM contrapõe-se à visão individualista do desenvolvimento infantil apresentando uma perspectiva social. O desenvolvimento da criança irá construir-se a partir de práticas sociais inseridas em parâmetros históricos e culturais, destacando o papel do grupo como agente provocador do desenvolvimento moral, intelectual e cívico da criança criando uma forte ligação com o quotidiano. Estabelecida esta ligação, a escola conquista maior significado e poderá proporcionar a aprendizagem através de desafios pensados a partir de problemas encontrados nos grupos e nas comunidades.

Sendo assim, os associados deste Movimento pedagógico propõem-se trabalhar com um modelo sociocêntrico de educação, facilitador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática direta no decurso da educação formal. Passam-se assim a definir as normas sociais para a promoção moral e cívica das crianças, através de tomada de decisões negociadas.

3.4 Dispositivos de mediação pedagogia

3.4.1 A aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa está intrinsecamente relacionada ao protagonismo defendido pelo MEM exposto acima. Trindade (2009) afirma que a organização em grupo do trabalho pedagógico sustentado pelo modelo curricular do movimento, permite-nos a verificação de que não são os alunos, individualmente, que constituirão o eixo educativo na formação e realização dos projetos nas escolas. Mas a organização cooperativa do exercício de aprendizagem “deverá contribuir para a construção de comunidades de aprendizagem onde cada um aprende à medida que os outros aprendem

e se sabe que todas as aprendizagens são pessoais, ainda que ninguém aprenda sozinho” (p: 277).

Além disso, a organização do trabalho pedagógico sendo partilhada permite que as crianças participem democraticamente, estabelecendo um possível dialogo entre pares e com o educador e um clima de negociação e cooperação. Dessa forma, a aprendizagem é mais incentivada e iniciada pelo grupo do que pelo próprio professor ou por cada criança individualmente, evitando que os conhecimentos sejam vistos como propriedades privadas (Folque, 1999). O que ocorre, é que a dúvida surgida ou a aprendizagem adquirida são automaticamente estendidas ao grupo através de apresentações ou debates para que as crianças sejam encorajadas e estimuladas a participarem de forma cooperada e solidária.

Como coloca Niza (2007), a organização cooperada das decisões, dos tempos e espaços e das responsabilidades das crianças no grupo, geram negociações progressivas e diretas entre pares e com a educadora de maneira democrática. Dessa forma as crianças aprendem a viver em grupo respeitando as normas, os valores e as significações que decorrem da interação social.

É de maneira cooperativa e dialogante que os resultados dos trabalhos se concretizam proporcionando a troca de aprendizagens e conhecimentos desvendados no decorrer das produções feitas.

3.4.2 Organização do espaço e do tempo

Os docentes do Movimento da Escola Moderna entendem a instituição escolar como um espaço capaz de proporcionar práticas de cooperação e de solidariedade num quotidiano de vida democrática. Os educandos, em conjunto com os seus educadores, deverão elaborar condições materiais, afetivas e sociais, para criarem um ambiente de ensino-aprendizagem pensado para ajudar a todos a apropriarem-se de conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos (Niza, 1996, in Niza,S.2012). Para que esta dinâmica aconteça, as crianças são apresentadas a instrumentos e práticas de avaliação e planificação desde cedo.

Com o intuito de despertar nos educandos múltiplas possibilidades de aprendizados, o ambiente em uma sala de jardim de infância do MEM é dividido em diferentes áreas, cada qual com o seu objetivo educativo. De acordo com Folque (2012), encontram-se as seguintes áreas: “Laboratório de Ciências e de Matemática”, “Atelier de Artes Plásticas”, “Oficina de Escrita e Reprodução”, “Área da Biblioteca e da Documentação”, “Área de Dramatização e do Faz de conta”, “Área das Construções e da Carpintaria”, “Área de Cultura Alimentar” (p: 57). Cada uma destas possui materiais que podem proporcionar as crianças oportunidades de vivenciar múltiplas e distintas atividades relacionadas às principais áreas de conhecimentos; estas também expressadas nas OCEPE. Os materiais devem estar acessíveis às crianças para que estes sejam utilizados sem que elas precisem pedir ajuda. Outra característica fundamental é a prioridade de escolha de materiais reais para compor cada área associada a uma oficina de trabalho de uma “sociedade adulta” (Niza,1996:148, in Niza,S.2012) evitando espaços infantilizantes.

Nas palavras de Sampaio (2009), a sala de atividade é considerada por excelência como um laboratório de aprendizagens na qual cada criança, o educador e os instrumentos de trabalho estão à disposição para as outras crianças de maneira interacional. Já a organização do tempo é determinada de acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (Ministério da educação, 1997). O tempo é organizado através de uma rotina quotidiana muito explícita para apropriação por parte das crianças. A autora associa a rotina diária a capítulos de um livro, o qual possuiria a finalidade de ser um guia para a turma que, rotineiramente, se vai nutrindo de conhecimentos e ações educativas. Desse modo as crianças vão se apropriando da organização das atividades e dos procedimentos para realizá-las. E assim, pouco a pouco se vão responsabilizando pela própria vida escolar e se constituindo como mais competentes.

3.4.3 Os instrumentos de pilotagem

De acordo com Niza (1996, in Niza,S.2012), os denominados instrumentos de pilotagem encontrados pela sala pertencem a um conjunto de mapas de registros nos quais as crianças podem planificar, gerenciar e assim avaliar as atividades em que participam durante o dia. O autor caracteriza tais instrumentos como um “conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa” (p: 200) e de extrema relevância para avaliação do trabalho e organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Folque (2012), os instrumentos são:

Mapa de presença: Feito pelas próprias crianças em uma cartolina grande, organizada por colunas capazes de orientar as crianças. Na linha superior encontram-se os dias da semana e o mês, e em uma coluna feita na esquerda estão os nomes dos alunos. À medida que as crianças vão chegando à sala pelas manhãs, elas vão até cartolina e marcam a sua presença.

Mapa de atividades: Anteriormente ao começo do trabalho feito pelas crianças, essas se dirigem a uma cartolina nomeada de mapa de atividades para que planejem e registrem aonde vão querer trabalhar. Os nomes de todas as crianças estão escritos nas colunas da esquerda e as diferentes áreas de atividades estão escritas em uma linha horizontal superior. Ao escolher o que trabalhar, cada criança faz um contorno de um círculo na atividade planejada. Depois da realização das atividades, as crianças dirigem-se novamente a cartolina e preenchem o interior do círculo. O plano de atividades é considerado um instrumento onde a criança passa por um processo de “autorreflexão sobre a ação” (p: 55) e assim aprender a autorregular a sua atividade. No final de cada mês, cada criança avalia o seu próprio mapa de atividades e ocorre uma avaliação conjunta das crianças com a educadora.

Inventários: Em cada área da sala, é fixada na parede uma listagem de matérias e atividades que podem ser realizadas naquele espaço. Estas listagens são escritas e ilustradas pelas próprias crianças com a ajuda da educadora, para que elas associem os desenhos feitos a escrita e a função da área.

Diário do grupo- O diário do grupo é feito pelas próprias crianças em uma cartolina grande. Este dispositivo existe para que as crianças registrem semanalmente de maneira individual e em grupo suas vontades, seus desgostos, seus conflitos e suas realizações. É composto e dividido em quatro colunas: “Não gostamos”, “Gostamos”, “Fizemos” e “Queremos”. Às crianças é permitido que escrevam e desenhem no diário momento em que quiserem. Desse modo, este deve localizar-se ao alcance de todas. No final da semana, especificamente na reunião de conselho, as crianças reúnem-se com o (a) educador (a), debatem e dialogam sobre os acontecimentos da semana.

Mapa das regras da vida- As regras registradas no mapa surgem a partir das necessidades e demandas vigentes do grupo. Estas são discutidas por todos, e se aceitas são escritas neste dispositivo preso na parede como regras estabelecidas visando uma melhor organização do grupo.

Quadros de distribuição de tarefas- Como consequência da opção pela abordagem sociocêntrica defendida pela pedagogia do MEM, as crianças são estimuladas e incentivadas, desde cedo, a terem responsabilidades. As responsabilidades giram em torno do cuidado referente aos materiais e de manutenção das boas condições de trabalho como a sala limpa, arrumada e organizada. Todas as crianças passam semanalmente por todas as tarefas num processo de revezamento.

3.4.4 Atividades e projetos

As atividades e os projetos realizados no dia a dia numa sala de aula baseada no currículo do MEM enquadram-se na rotina diária já acima referida. Este é um dispositivo presente no modelo pedagógico do movimento por ser visto como indispensável para assegurar um clima seguro e confortável para a ocorrência do envolvimento cognitivo.

A rotina é constituída por diversificadas atividades e projetos que ocorrem em horários diferentes, porém em concordância com o papel do grupo na aprendizagem. Como retrata Folque (1999), pela manhã, depois de um acolhimento coletivo, as crianças planejam atividades e projetos que irão realizar individualmente ou em grupo. Em seguida, ocorre o momento da realização dessas atividades e projetos selecionados, para que elas possam trabalhar de maneira autônoma em atividades relacionadas aos seus próprios interesses para que estes sejam aprofundados, ou fazer combinações com outras crianças. Pouco a pouco, elas são estimuladas a refletir sobre suas escolhas para assim começarem a atribuir significados e intencionalidade a elas com a ajuda do educador, que tem o papel de incentivar as crianças a pôr em prática suas descobertas e ideias através do desenvolvimento de projetos mais elaborados.

Após o momento destinado à execução de atividades por áreas e elaboração de projetos, as crianças possuem um tempo para lancharem. Ao regressarem, estas são incentivadas a participarem das comunicações realizadas por algumas crianças

interessadas em compartilhar os conhecimentos apreendidos. Dessa maneira, podemos notar que a importância dos trabalhos individuais se estende ao grupo quando é sugerido que as crianças contem sobre os processos vivenciados.

Pela tarde, acontecem atividades culturais mediadas por convidados, pelas crianças ou pelo próprio educador, como contar histórias, aprender a cozinhar, apresentações musicais, entre outras definidas por eles. As reuniões de conselho também ocorrem na parte da tarde entre os pares e com o seu educador. Estas reuniões têm como finalidade proporcionar aos participantes uma revisão e avaliação coletiva sobre as experiências vividas ao longo do dia.

As reuniões de conselho acontecem todos os dias, porém, a de sexta-feira, é determinada como um “momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabela, diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. O conselho é um espaço reinstituinte” (p: 8).

No próximo capítulo desta dissertação, daremos início à II parte do trabalho fazendo uma breve apresentação sobre o percurso para a construção do objeto de estudo e da problemática da pesquisa em questão.

PARTE II

ESTUDO: O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

CAPÍTULO IV

“Pesquisar a infância (...) significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. (...) Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz. ”(Krammer, 2012, p: 46).

1. Apresentação- Projeto de pesquisa e razões que o justificam

A conscientização sobre a importância da infância na contemporaneidade vem contribuindo para que o campo da educação considere cada vez mais a criança como um sujeito de necessidades. Dessa maneira, a preocupação com o sucesso escolar e pessoal da criança tornou-se um dos motivos principais para que a educação pré-escolar ganhasse consistência e conseqüentemente visibilidade. Corroborando com esta ideia, Formosinho (2007), diz que a importância de crianças de cinco, quatro ou três anos de idade frequentarem o pré-escolar significa que nele e através dele se desenvolvem “competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura ”(P: 9).

Um dos fenômenos refletidos neste cenário decorre da grande mudança de paradigma educativo do século XX, de modo que provocou a criação de movimentos e modelos curriculares pensados para a criança. Estes modelos, com o tempo, foram se desenvolvendo e construindo suas filosofias, acarretando a adesão ou não pelos profissionais da área.

Analisados minuciosamente no Capítulo II deste trabalho, podemos destacar que a autonomia da criança é citada e descrita com grande importância pelos modelos referidos e a ser potencializada no Jardim-de-infância. O próprio conceito de autonomia é bastante discutido no âmbito da infância e ainda pode ser considerado como uma problemática desafiadora aos educadores da área. Devemos ressaltar que a Convenção dos Direitos da Criança ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 garante à criança a liberdade de opinião e expressão assim como a Lei- Quadro da educação pré-escolar.

Cabe agora analisar, de fato se, a teoria exposta condiz com a prática encontrada em sala de aula. Norteados por este questionamento, escolhemos como objeto de estudo desta pesquisa um dos modelos descritos, o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna como prática de liberdade, principalmente por apresentar uma filosofia diferenciada das demais e por ser considerado um grande referencial para o campo da educação em Portugal. Tendo como pressuposto que a prática de liberdade plena nunca existiu e que por conseqüência impossibilita a autonomia em si, esta pesquisa se baseia

na hipótese de que ideias e filosofias educacionais como a do Movimento da Escola Moderna podem proporcionar a formação destas práticas.

Para esta pesquisa utilizamos uma metodologia qualitativa como recurso a uma estratégia mista de recolha de informação. A revisão bibliográfica, permitiu aprofundar o quadro teórico que enquadrou este Estudo de Caso. A informação foi gerada a partir da Observação Participante, sistematizada num Diário de Bordo que acompanhou o desenvolvimento do Trabalho Empírico. A Análise Documental dos materiais e documentos curriculares da Educadora foram um apoio precioso para a triangulação de toda a informação recolhida e para a interpretação dos dados.

A análise pela Conversação constituiu-se como uma ferramenta de “diálogo fundamental” para compreender a informação gerada e melhor perceber a dinâmica da sala de aula. Temos a intenção de responder às perguntas norteadoras da pesquisa através desses métodos.

Para dar início à pesquisa, os autores Quivy e Campenhoudt (2008), afirmam que o projeto de investigação deve ser desencadeado na forma de uma pergunta inicial e, através dela, o investigador ser capaz de traduzir o mais próximo possível o que procura saber e compreender melhor. Com esta finalidade, imergimos no mundo das crianças, especificamente em um jardim-de-infância, para analisar quais são as práticas oferecidas pelo modelo curricular para a educação de infância, preconizado pelo Movimento da Escola Moderna pensadas para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Além da pergunta de partida, foram compostas perguntas orientadoras fundamentais para a concretização deste trabalho:

Q1: Que práticas pedagógicas caracterizam a rotina diária de um grupo de crianças de uma sala associada ao MEM em um jardim-de-infância?

Q2: As práticas pedagógicas realizadas promovem a autonomia das crianças?

Q3: Que papel e que autonomia têm as crianças na organização das atividades que realizam?

Q4: Que atividades são mais valorizadas pelas crianças?

Q5: Que importância atribui-se às crianças na sua participação nas atividades?

Acreditamos que para a realização de um trabalho no qual um dos objetivos é observar um jardim de infância norteado pelo modelo curricular do Movimento da Escola Moderna através de um estudo de caso, seja imprescindível a consulta de estudos, trabalhos e documentos já desenvolvidos. Diante do quadro empírico em questão, foram estudados documentos relacionados à criança e à infância, à educação pré-escolar e modelos curriculares cujo foco principal é o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Português. Esta revisão bibliográfica permitiu que o trabalho fique de certa forma mais compreensível e rico em detalhes. Além disso, tais documentos contribuíram para a pesquisa com informações úteis e comprovativas sobre os temas abordados.

Nesse seguimento, serão apresentados os instrumentos utilizados no campo de investigação como complementação da pesquisa bibliográfica feita anteriormente.

1-Pressupostos e Procedimentos Metodológicos de análise

Com o campo e a problemática desta investigação delineados, cabe-nos enquadrar neste tópico a parte empírica da pesquisa através da delimitação dos pressupostos aferidos e do procedimento traçado, para justificar as opções metodológicas, descrever os processos mobilizados e a caracterização dos sujeitos-alvos e dos contextos selecionados.

Para orientar as questões que quisermos responder no decorrer desta pesquisa, temos como alicerce o paradigma qualitativo inserido em um posicionamento epistemológico à abordagem interpretativa. Para Minayo & Sanches (1993), o investigador que trabalha com o paradigma qualitativo explora valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões apropriando-se da complexidade específica de fatos e de processos particulares. Nessa perspectiva, o investigador mergulha no mundo que quer estudar e aproxima-se da população para conhecê-la e assim ganhar confiança (Bogdan & Biklen, 1994).

O paradigma adotado engloba um conjunto de conjecturas teóricas inerentes às ciências da educação, além da metodologia de investigação ser centrada na abordagem interpretativa onde a pós-modernidade a elegeu como sendo a que mais se adequa aos estudos em educação (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Folque (2012), "Os defensores do paradigma interpretativo não vêem o mundo como uma realidade objetiva

e “exterior” a ser investigada, mas sim como sendo uma realidade susceptível de uma multiplicidade de interpretações. “(p: 116).

O paradigma escolhido visa alcançar uma aproximação mais detalhada das características e dos sujeitos presentes no contexto natural de trabalho deles. Analisamos a intervenção referida no Jardim de Infância de Santa Eulália, especificamente na sala de uma educadora associada ao MEM. Dando início no dia 09-05-2013 até o dia 14-06-2013, as idas ao jardim-de-infância ocorreram três vezes por semana para assistir a rotinas diferenciadas, (duas vezes na parte da manhã e uma vez na parte da tarde, por semana).

Para analisarmos os dados observados no estudo de campo, o método utilizado foi o da *Conversação*. Seguindo a linha de pensamento de Jorge Wagensberg, ex-diretor do museu de ciência e tecnologia CosmoCaixa -Barcelona e criador do método , —interatividade significa conversação, e, enquanto o pensamento é uma conversa consigo mesmo, o experimentar é uma conversa com a natureza.(Wagensberg, 2006).

A nossa proposta então foi a de aplicar o método pensado originalmente para criação de módulos interativos em museus, com o objetivo de, ao relacionar todos os dados (ou objetos e fenômenos, no caso do museu),contribuir para provocar um diálogo capaz de dar visibilidade e voz a todos os personagens envolvidos, num análise mais idônea, a qual, certamente surgirão novas questões.

2. Os instrumentos de recolha de dados

“Os instrumentos podem ser tão simples como as plantas de uma sala de aula que nos permitem seguir a movimentação das crianças. “
(Graue & Walsh, 2003: 149).

Os instrumentos usados no campo da investigação são ferramentas importantes na geração de dados e na maneira de garantir que este abranja uma multiplicidade de perspectivas (Graue & Walsh, 2003). Os autores utilizam a expressão “geração” de dados por considerarem um processo ativo, criativo e de improvisação, ou seja, as informações não estão preparadas no terreno, elas são desenvolvidas e produzidas rotineiramente. Como a observação foi feita num campo repleto de crianças, decidimos abraçar o termo uma vez que tivemos como finalidade descobrir e criar novos dados com a colaboração das crianças.

Através de um Estudo de Caso, focado numa situação única no sentido de documentar tal singularidade, pretende-se pela observação participante analisar de perto as questões pensadas acima e averiguar como se fomenta esta organização pedagógica. De acordo com a finalidade deste estudo e por ter sido realizada com, um público infantil, esta pareceu-nos ser uma opção bastante apropriada, pois “a observação participante realiza-se a partir de um corpo que se movimenta e não apenas de um olho que se vê. A figura da investigadora cria-se na construção da sua presença no presente” (Silva, 2011: 80).

A partir das perguntas norteadoras traçadas, visamos alcançar o nosso objetivo central de conhecer de perto o funcionamento do espaço educativo proposto por uma educadora associada ao MEM para saber se as propostas de atividades que incluem a prática de liberdade de escolha potencializam a autonomia da criança, para além de objetivos mais específicos que auxiliaram também a construção da pesquisa.

- (I) Compreender de que maneira ocorre a dinâmica da sala de aula abordada pela educadora.
- (II) Analisar quais são os espaços e os instrumentos oferecidos às crianças durante a rotina de trabalho em sala.
- (III) Entender como a cooperação de grupo, por ser uma característica forte do movimento da escola moderna, atua no desenvolvimento da autonomia de cada criança.
- (IV) Analisar como as habilidades e as capacidades individuais de cada criança são potencializadas.

Procuramos sincronizar as perguntas e os objetivos elaborados com o contexto descrito, pensando nos atores presentes no contexto e nas suas relações entre pares, com a professora, com o espaço e com o tempo e com a presença de uma observadora externa à sala de aula.

O contexto observado foi o de uma turma com 25 crianças de idades compreendidas entre 3 a 6 anos na qual a educadora Noémia Peres, formada pelo Magistério do Porto há 30 anos, é associada ao Movimento da Escola Moderna -há 28 anos- em um jardim-de-infância integrado a uma escola pública de Santa Eulália, Gondomar. Foram feitas diversas observações em três momentos específicos do dia-a-dia das crianças, considerados fundamentais pelo Modelo MEM por proporcionar a

participação ativa das crianças. Estes são: “Mostrar, Contar e Escrever”, “Plano de Atividades e Comunicações” e “Reuniões da Tarde”, e foram escolhidos em conjunto com a educadora por conterem uma maior proximidade com a hipótese determinada para esta pesquisa.

Quadro 1. Tipo de Documentos que foram analisados

Tipo de documento	Conteúdo
Projeto curricular da turma	Objetivos educativos, princípios de ensino e aprendizagem, opções pedagógicas e conteúdos curriculares. Esclarece as intenções do educador e a sua prática educativa.
Produções das crianças	Fotografias das produções realizadas individualmente ou em grupo pelas crianças
Entrevista com a educadora	Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho pedagógico realizado na sala de aula e aprimoramento de conhecimentos sobre o Movimento da Escola Moderna.
Instrumentos de pilotagem	Dispositivos utilizados pela educadora e pelas crianças como mediador da aprendizagem e da vida social da turma: “Mapa de atividades”, “Diário da turma”, “Mostrar, Contar, Escrever”, “Mapa de projetos”, “Comunicações”.
Instrumentos de planeamento e avaliação	Instrumentos usados pela educadora e pelas crianças para planejar as atividades e avalia-las. “Diário de turma”, “Avaliação do mapa de atividades”.

3. Análise preliminar do contexto pesquisado

3.1 A sala do jardim de infância

A sala de trabalho observada possui uma pluralidade de espaços capazes de proporcionar à criança diferentes tipos de aprendizagens e vivências.

No centro da sala encontra-se a junção de algumas mesas pequenas que ao se encaixarem formam uma mesa grande, na qual se sentam as crianças junto com a educadora no começo e no final do dia para decidirem e avaliarem o que fizeram. Quando as crianças precisam realizar trabalhos em pequenos grupos, todas ajudam a separar as mesas. A sala é grande, o que facilita a circulação de todos pelo espaço.

As paredes da sala são parte fundamental da organização do ambiente. A maioria dos trabalhos pendurados foi ou realizado ou construído pelas próprias crianças. Os

dispositivos estão mais ou menos na altura das crianças, pois estes fazem parte das ferramentas usadas no seu dia-a-dia.

A sala é dividida por áreas demarcadas por nomes também usados fora do espaço escolar. Ou seja, são nomes que as crianças irão encontrar fora do Jardim de infância, eliminando assim a distância entre sociedade e escola. São elas: *Espaço da pintura*: Encontra-se nele disponível um cavalete com potes de tintas, folhas e pincéis de diferentes tamanhos. *Biblioteca*: É composta por uma prateleira baixa cheia de livros, algumas almofadas e um som onde as crianças podem botar música. Alguns dos livros foram feitos pelas próprias crianças nos trabalhos realizados em sala. Eles ficam na prateleira para que elas possam recordar e partilhar com todos. *Faz de conta*: Nesse espaço encontra-se um espelho e algumas roupas (salto alto, bolsas, perucas), para que as crianças possam criar e interpretar juntas. *Laboratório de ciências*: Uma mesa que possui instrumentos ligados à área das Ciências. *Escritório*: As crianças encontram aqui exercícios e materiais relacionados à escrita e à leitura. *Computador*: É um dispositivo onde as crianças podem pesquisar e investigar o que for de interesse delas além de poderem escrever. Ele está à disposição para quem quiser usar e ao seu lado encontra-se a impressora para que as crianças possam imprimir seus trabalhos também.

3.2 O grupo de crianças e práticas da pesquisa em sala de aula

O grupo que pertence à sala observada possui vinte e cinco crianças e elas têm entre três e seis anos de idade. Apenas um menino tem três anos, nove crianças têm quatro anos, onze crianças têm cinco anos e quatro crianças têm seis anos. É um grupo bem heterogêneo em relação à idade, gênero e maturidade, o que pode vir a possibilitar a troca de aprendizagens e de ajuda entre eles.

Caracterização dos alunos:

Quadro 2: Idade e quantidade por sexo

IDADE	FEMININO	MASCULINO
6 anos	3	1
5 anos	5	6
4 anos	4	5
3 anos		1
TOTAL:	12	13

Quadro 3: Idade e anos de frequência

IDADE	1ª vez	2ª vez	3ª vez	Total
6 anos	2	2		4
5 anos	2	9		11
4 anos	9			9
3 anos	1			1
Total	14	11		25

Para fomentar a escrita, fizemos uso de um *diário de bordo* como instrumento registrador de situações, diálogos e reflexões durante a observação, além de uma escrita reflexiva do que ocorre no dia-a-dia. Nas palavras de (Afonso, 2005), o diário constitui um registro habitualmente utilizado na observação, pois consiste em um relato cotidiano e posteriormente agrega uma escrita de caráter mais reflexiva e aprofundada. O uso do Diário ocorreu em todos os dias das observações, e a escrita foi produzida durante as atividades feitas pelas crianças em sala de aula, gerando a possibilidade de criarem uma aproximação com o diário. No primeiro dia de observação, foi comunicado às crianças sobre a minha presença em sala de aula, e que eu estaria fazendo anotações sobre o que estava analisando. Dessa maneira, ofereci às crianças a oportunidade de observarem comigo o que elas estavam vendo acontecer na sala, para de certa forma, romper com o poder unilateral de um adulto investigador sobre as crianças e criar assim uma relação capaz de dar espaço à voz das crianças e fazer com elas fossem escutadas. Levar a sério a voz das crianças no decorrer da investigação significa reconhecê-las como produtoras de sentido e dotadas de inteligência, assim como respeitá-las como sujeitos de conhecimento. Mesmo que seja através de maneiras diferentes de se expressar das de um adulto, atribui-se legitimidade à comunicação delas. ‘‘Elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora’’ (Ferreira, 2009:149). A geração de dados inclui além das notas de campo através de um diário de bordo, registros fotográficos e de áudio.

Decidimos realizar posteriormente à observação direta, e para aprofundamento deste estudo de caso, uma *entrevista* oral com perguntas abertas à educadora responsável pela turma observada, pois como afirma Quivy & Campenhoudt (2008), a entrevista tem como principal função revelar aspectos nos quais muitas vezes o investigador não teria pensado antes espontaneamente. Logo, isto tornou possível

complementar as leituras e observações com as falas do entrevistado. Os autores afirmam que por esse motivo é essencial que a entrevista seja o mais flexível e aberta possível para acarretar novas informações. Além disso, permitiu um contato mais aprofundado, por ser mais humano e direto, acarretando novas ideias e descobertas.

Foi pedido à professora o seu *planejamento anual* realizado com esta turma especificamente, para que servisse como mais um instrumento de apoio a fontes concretas, assim como a *avaliação feita pelos próprios alunos* de uma das atividades curriculares significativas e observadas durante a investigação.

Intrigados com determinadas pesquisas realizadas no âmbito do universo infantil por apenas informarem sobre como devem ser os comportamentos das crianças, como elas devem agir, ao invés de abrirem espaço para as suas vontades e interesses, responsabilizamo-nos em agir de maneira consciente em relação à importância da opinião da criança através da investigação interpretativa, com o objetivo de “compreender o significado que as crianças constroem nas suas ações situadas de todos os dias” (Graue e Walsh, 2003, p: 59).

3.3 O cotidiano de trabalho observado: os momentos de rotina

- ‘Mostrar, Contar, Escrever’

Habitualmente esta é a primeira atividade do dia. Ela ocorre em volta da mesa grande localizada no centro da sala apropriada para abarcar todas as crianças e a educadora também. É um momento onde as crianças compartilham novidades ou acontecimentos recentes de suas vidas e a educadora registra-os numa folha intencionalmente na presença das crianças. Eles são contados em voz alta para que todos possam escutar as diferentes participações que podem ser uma história, uma novidade, uma notícia, e no final, quem quiser pode fazer perguntas ou comentários sobre o que foi compartilhado. As crianças devem inscrever-se através do registro num dispositivo afixado na parede antes da atividade começar. Devido ao limite de tempo estabelecido, apenas cinco crianças por dia contam suas histórias. Depois do registro da educadora, a criança ilustra e colore a sua própria história e/ou depoimento.

-‘Atividades e Projetos’

O horário para a realização de atividades e projetos ocorre depois do almoço. Na parede encontra-se um cartaz com as atividades e projetos que podem ser desenvolvidos com os materiais disponíveis na sala. Neste cartaz consta o nome de todas as crianças e o nome das atividades. Cada atividade tem uma foto pequena relativa ao que está escrito facilitando sua compreensão. Todos vão ao cartaz antes de começarem as atividades para fazerem uma bola sem estar pintada por dentro no espaço que liga a atividade escolhida ao nome da criança. Quando terminam, voltam ao cartaz e então pintam a bola do lado de dentro afirmando que a atividade foi feita. É preferível que as crianças realizem todas as atividades durante o mês, pois cada uma tem um objetivo de aprendizagem diferente. Depois de uma hora de projetos, as crianças sentam para ouvir as comunicações. Neste momento, as crianças podem elaborar projetos de acordo com as suas curiosidades e interesses, e as atividades pedagógicas oferecem dispositivos capazes de auxiliá-las. Por exemplo, na hora do ‘‘Mostrar, Contar e Escrever’’ realizado na manhã, uma criança falou sobre sua ida ao zoológico com a mãe. Uma das crianças perguntou que animais ela tinha visto, pois ficou curiosa para saber. Dessa maneira, surgiu a ideia de criar um livro (projeto) sobre os animais do zoológico e as crianças interessadas se juntaram para elaborá-lo. As atividades mais usadas foram o computador, a biblioteca e a pintura para a sua finalização.

-‘Comunicações’

O momento das comunicações decorre logo após a realização das atividades e dos projetos e pode dizer-se que é a continuação dos trabalhos realizados, pois é o momento em que as crianças que após inscrição no dispositivo das ‘‘comunicações’’ mostram às outras crianças o que produziram durante as atividades. As crianças podem apresentar trabalhos feitos nos espaços ou a concretização de um projeto desenvolvido. Na hora da apresentação, elas não devem esquecer do que é importante falar. Os tópicos estão escritos em outro dispositivo preso ao lado. São eles: Onde estiveram a trabalhar, o que fizeram, como fizeram e o material que usaram.

-“Reuniões de Conselho”

Estas acontecem às sextas-feiras na parte da tarde sendo o último momento do dia. Todas as crianças juntam-se à educadora e sentam-se ao redor da mesa grande com o objetivo de dialogar e avaliar em conjunto o que ocorreu na semana, através do que foi escrito no Diário de Turma. O Diário de Turma é um registro escrito, exposto na parede ao longo da semana composto por quatro divisórias, cada uma com um tema diversificado, nas quais as crianças possam se expressar. Os temas expostos são: “Gostei”, “não gostei”, “O que fazemos” e “O que gostaríamos de fazer”. São as próprias crianças que ilustram e que escrevem suas anotações no Diário.

4- Questões éticas

“O que você está escrevendo? É sobre o quê? Posso olhar? (Gonçalo, cinco anos).

Num projeto de investigação, devemos sempre reger-nos a uma conduta ética. De acordo com Graue e Walsh (2003), “agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos” (p: 75). O meu respeito transcorre por todos os sujeitos envolventes no contexto através de uma relação de transparência. Incluo também o respeito por todas as opiniões e comentários que surgiram no decorrer da investigação sem qualquer interferência minha.

Apesar da finalidade da minha presença ser o conhecimento aprofundado do contexto do jardim infância pertencente ao agrupamento de Santa Bárbara, não deixei de clarificar as minhas intenções e de partilhar todas as informações e combinações relativas à minha presença na sala. Foi estabelecido um diálogo transparente e atento não só com os adultos presentes, mas também com as crianças, pois acredito realmente na grande importância de suas opiniões.

Tinha como pretensão compreender com as crianças quais são as atividades que elas mais valorizam no momento em que podem escolher o que fazer.

O meu objeto de estudo esteve intimamente relacionado à preocupação de me pautar por um comportamento rigorosamente ético. Pelo fato de querermos compreender o desenvolvimento da autonomia da criança, é de extrema importância

ouvi-las em relação à permissão ou não para os momentos investigativos, pois são elas que detêm o saber nesse contexto (Graue e Walsh, 2003).

Posto isso, para a realização dessa investigação, posso assegurar que garanti que os procedimentos constassem com o reconhecimento das partes implicadas no contexto, educadora, pais e encarregados de educação, criança e investigadora.

Primeiramente, foi estabelecido um contato direto com a educadora associada ao MEM para saber se seria possível realizar o estágio de observação na sala do Jardim de Infância, um jardim de infância que integra a rede pública de Agrupamento de Escolas Santa Bárbara, Fânzeres em Gondomar.

Nos termos legais, foi feito um contato com a diretora do Agrupamento de Santa Barbara, Fânzeres para autorizar o estágio e o estudo de caso em referencia, enquadrado pelo Serviço de Pós-Graduações da FPCEUP e com a orientação da professora Doutora Arianne Cosme, afirmando a minha presença como investigadora na sala do jardim-de-infância.



Desenho feito por Dinis, 5 anos

CAPÍTULO V

Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Prévia:

O desafio que se aproxima nos coloca diante à tarefa de analisar de maneira precisa e coerente os dados gerados no decorrer da pesquisa de campo instituída. Com o objeto de estudo sendo o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) voltado ao pré-escolar, realizamos um estudo de caso em uma sala de Jardim-de-infância, na qual a educadora é associada ao movimento, para averiguar quais são as práticas preconizadas pelo modelo do MEM pensadas na potencialização da autonomia da criança. Para tal, temos como hipótese que ideias e filosofias educacionais como a do Movimento da Escola Moderna podem proporcionar a formação destas práticas.

A escolha do paradigma qualitativo como alicerce da pesquisa, nos permitiu estabelecer uma relação com certa proximidade do público em questão com o intuito de serem explorados fatos específicos, complexos e particulares no período de dia 09-05-2013 até o dia 14-06-2013, com idas de três vezes na semana ao jardim de infância.

Temos por pressuposto que deve-se relacionar o objeto a outras fontes, quais sejam as próprias metodologias, técnicas de pesquisa, traçar objetivos claros, hipóteses e justificativas, a fim de provocar uma conversação com os referenciais teóricos, narrativas, enunciados, ideologias, imaginários, certezas e dúvidas (Machado,2011).

“Deve-se lembrar ainda, que a palavra ‘método’ não significa de jeito nenhum metodologia? As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual englobará, de modo utilitário, segmentos programados, isto é, ‘metodologias’, mas comportará necessariamente descoberta e inovação) (Morin, 1999, p. 35).”

Na sala de aula, a relação da didática com o lúdico pretende proporcionar caminhos criativos possíveis para a conquista da autonomia.

Para analisar os dados observados no estudo de campo, o método utilizado foi o da conversação. Seguindo a linha de pensamento de Jorge Wagensberg, ex-diretor do museu de ciência e tecnologia CosmoCaixa -Barcelona e criador do método , —interatividade significa conversação, e, enquanto o pensamento é uma conversa consigo mesmo, o experimentar é uma conversa com a natureza.(Wagensberg,2006).

A nossa proposta então, foi aplicar o método criado originalmente para criação de módulos interativos em museus, com o objetivo de, ao relacionar todos os dados (ou

objetos e fenômenos, no caso do museu), provocar um diálogo capaz de dar visibilidade e voz a todos os personagens envolvidos, num análise mais idônea, a qual, certamente, surgirão novas questões.

Nossos dados foram cruzados entre: o diário de bordo, as avaliações feitas pelas crianças após um mês de cumprimento das tarefas do plano de atividades, o projeto curricular anual de turma, uma entrevista feita com a educadora e registros fotográficos e de áudio através de uma observação participante, complementada pela pesquisa documental dos assuntos relevantes. Ressalta-se que o objetivo do método é, ao relacionar todos os dados (ou objetos e fenômenos, no caso do museu), expor múltiplas interpretações sobre o mesmo fato.

No decorrer da observação, percebemos a grande importância de escutar os agentes pertencentes ao contexto, e não apenas valorizar as escritas das notas de terreno do pesquisador. Sendo assim, utilizamos como instrumentos de recolha de dados possíveis materiais capazes de nos ajudar quanto a apreciação dos participantes em questão. Cabe enfatizar que além da participação das crianças, da educadora e da investigadora, teremos como quarto olhar a filosofia do currículo do MEM por circundar o trabalho educativo feito em sala.

A organização da análise dos dados esta centrada na apresentação sobre a descrição da atividade de acordo com o projeto curricular da turma, seguida da consolidação de um diálogo entre os quatro principais olhares da pesquisa em relação às atividades observadas e na conexão com o quadro teórico exposto na parte I do trabalho.

Neste capítulo, pretendemos instaurar reflexões sobre o modelo curricular do MEM para a infância a partir de diferentes perspectivas, com o objetivo de compreender o funcionamento de uma rotina proposta pelo movimento.

1-Apresentação dos dados: estratégias e procedimentos

Após a apresentação detalhada de como foi tecida a estrutura do trabalho empírico desenvolvido nesse estudo, cabe-nos agora desmembrar a amplitude de materiais gerados para organizá-los e analisá-los rigorosamente. Para tal, nos encontramos diante de outro desafio: a “construção da informação” (Brás, 2010, p: 65). Através de um exercício que envolve articular, interpretar e dialogar com o quadro teórico, decidimos analisar separadamente os momentos de rotina observados.

Tratando-se de um contexto protagonizado principalmente por crianças dotadas de diferentes pensamentos e falas, é de extrema importância nos conscientizarmos de que não é um processo fácil e simples (Bras,2010). Devemos estar atentos para não reduzir as capacidades de expressão das crianças somente a fala (Prado, 1999), pois é de extrema importância observar as crianças, ouvir suas vozes, conhecer suas intenções para que assim possamos compreender qual o ponto de vista delas e não explicá-los (Formosinho,2008).

Não optamos pela ideia de categorizar atitudes e situações observadas, pois associamos a palavra categorizar á palavra estereotipar, e sendo o nosso público alvo as crianças, devemos nos conscientizar de que cada uma é uma, e os seus comportamentos e ações variam consequentemente por não serem homogêneos.

Definido o método de análise, passamos de uma leitura geral a uma leitura mais definida e centrada na busca da construção de um novo discurso crítico e analítico, recorrendo aos materiais e as informações recolhidas e complementando-as com os conhecimentos aprofundados neste trabalho. Cientes dos limites, dos constrangimentos e das dificuldades sentidas no decorrer da pesquisa de campo, preocupamo-nos em tratar atenciosamente e delicadamente as “falas”, opiniões e indagações geradas pelas crianças.

Em relação à sequência delineada para o desdobramento da análise das atividades elegidas, optamos por seguir a ordem estipulada pela rotina diária da turma. Esta escolha surgiu a partir da grande importância atribuída a rotina diária pelo modelo curricular do MEM. Como coloca Folque (1999), uma rotina é indispensável para o desenvolvimento de um ambiente seguro. Na entrevista realizada com a educadora responsável pela sala observada, ela afirma que:

“se eu souber o que vai acontecer amanhã, posso me preparar. Quando faço formação de educadores, costumo ler um trecho do príncipezinho com a raposa, sobre como é preciso rituais. Se eu souber que você vem amanhã me visitar eu posso me preparar para te receber. Os meninos já se organizam mentalmente para o que vai haver. Porém, se houverem necessidades de adaptações e mudança, fazemos ” (Entrevista com a educadora Noémia; 16. 12.2013).

A rotina diária pensada pelo MEM tem como objetivo proporcionar às crianças diferentes tipos de vivência, nas quais elas possam trabalhar individualmente, em pequenos grupos e em grandes grupos.

A rotina diária fica agravada na parede da sala para que com o tempo, as crianças se familiarizem e se “apropriem” dela.



Rotina diária (Fig.1)

Dessa maneira, os momentos de análise “Mostrar, Contar e Escrever”; “Atividades e projetos” e “Comunicações”; “Reuniões da tarde”, serão interpretados pelos olhares:

I) das crianças, através de suas falas espontâneas gravadas e anotadas em atividades do dia-a-dia e através da análise da avaliação feita por elas sobre o plano de atividades mensal.

II) da professora, através de suas falas espontâneas gravadas e anotadas em atividades do dia-a-dia e devido a uma entrevista realizada entre investigadora-professora.

III) da investigadora, através das notas de terreno feitas no diário de bordo.

IV) do modelo curricular do MEM, através da sua filosofia pedagógica e baseado no projeto curricular da turma.

Para facilitar a apresentação dos dados, definimos objetos de análise selecionados de acordo com o material gerado na pesquisa. Estes objetos serão os norteadores no processo de análise. São eles:

A proposta da atividade	A relação entre as crianças e com a educadora	Dimensão coletiva da participação	Dimensão individual da participação	A postura da educadora
-------------------------	---	-----------------------------------	-------------------------------------	------------------------

2. “Mostrar, Contar, Escrever”

De acordo com o projeto curricular da turma, este é um momento que ocorre durante o acolhimento feito na parte da manhã, com a duração média de uma hora, no qual as crianças que se inscreverem no mapa correspondente - preferencialmente cinco crianças por dia devido ao tempo existente para cada atividade -, podem mostrar ou contar algo ao grupo (o que é, sua finalidade e o motivo de trazer ou falar).

Enquanto uma criança falava, a educadora escrevia em um papel o que estava sendo relatado, referindo-se às situações como uma história. Quando terminada, a criança recebia o seu papel para que ilustrasse a sua própria história e se ela já soubesse escrever alguma das palavras utilizadas, a educadora deixava uma lacuna em branco para que fosse completada com a sua escrita. Após a criança concluir o seu trabalho, este era preso por ela na parede perto da “Oficina da escrita”.

O objetivo desta dinâmica é o de oferecer às crianças um espaço de livre expressão, para que elas contem novidades, acontecimentos marcantes ou tragam objetos para mostrar aos colegas e comecem a descobrir a escrita. Este objetivo vai de encontro com a filosofia do MEM, pois como coloca Niza (1980 in Niza,S.2012), a existência de um clima de expressão livre inspirado no trabalho de Freinet, promove a “libertação da palavra” (p: 71) da criança na instituição de ensino, e promove a não separação entre a escola e a vida fora dela. E como citado no capítulo III, a livre expressão da criança deve ser valorizada através da exposição pública de suas experiências de vida, opiniões e ideias (Folque, 1999).

A atividade na sala da educadora Noémia era conduzida pelo presidente do dia, sendo esse cargo alterado de semana para semana, pois as crianças passavam por um rodízio de responsabilidades, cada qual com uma tarefa a cumprir. O papel do

presidente de turma era o de ajudar na condução das atividades, carregando a liderança destas com a ajuda da educadora.

Sobre a referente atividade, foi registrado no diário de bordo sobre o protagonismo de uma das crianças:

“A presidente do dia Bruna levanta-se do seu lugar e dirige-se ao dispositivo da atividade. Ela lê o primeiro nome inscrito e dá a palavra a Rafaela chamando o seu nome em voz alta. Ela permanece em pé ao lado da Noémia e quando a educadora termina de escrever a novidade contada, a presidenta pergunta se alguém tem perguntas ou comentários a fazer e assim, dá a palavra a quem levantar o dedo ”(Diário de Bordo, 9. 05.13).

Fui averiguando que a presença de uma das crianças como presidente da turma, com a condição de alternância entre elas a cada semana, que se criou um clima de respeito entre pares e não só entre as crianças e a educadora. Esta constatação encontra-se assumida pela filosofia do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna quando Folque (1999) enfatiza que a organização do trabalho partilhada com as crianças democraticamente, permite o estabelecimento de um possível diálogo e um clima de negociação e cooperação entre pares com o educador.

A educadora Noémia ajudava o presidente do dia pedindo para que todos ficassem em silêncio para que a criança inscrita comesse a falar. Ela demonstrava a sua participação, porém, notamos que muitas vezes em segundo plano, deixando que o presidente se pronunciasse primeiro. Quando era necessário o apoio dela, este era solicitado e atendido momentaneamente.

Á respeito deste assunto, em entrevista com a Noémia após esta observação, ela complementa dizendo:

“ Eu sou uma parceira, estou ao lado deles para ajudar e monitorar. Se alguma criança chega atrasada e me pergunta se pode se inscrever, digo que não é comigo, que ela deve perguntar ao presidente do dia, pois ele é quem decide. O fato de o professor não ser o único mentor do saber dentro de sala é fabuloso. ” (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13)

As crianças que chegavam à sala com algo para contar, costumavam ir direto ao mapa desta atividade para escrever seu nome rapidamente. A ansiedade às vezes era tão grande que algumas delas não percebiam que já tinham cinco crianças inscritas no mapa, pois queriam participar da atividade de qualquer jeito. O que conseguimos notar, é que este tipo de situação, provocava diferentes tipos de resoluções. Em algumas das

observações feitas, predominava-se a valorização sobre o diálogo e a negociação entre as crianças e com a educadora no mesmo momento.

Rafael- Podemos falar? Sabemos que somos muitos, mas se fizermos só uma pergunta acho que conseguimos não achas?(Diário de bordo, 29.05.13)

Por outro lado, quando esta situação passou a se repetir ,a educadora teve que lhes chamar a atenção relembrando sobre a importância de se respeitar o número delimitado intervindo no diálogo, para que as crianças se conscientizassem sobre o limite estipulado.

“Ricardo- Temos o Vasco e o Lucas para falar.

Dinis- E eu?

(Silêncio na sala)

Educadora- Você fica para amanhã. Temos um texto para trabalhar e temos o Vasco e o Lucas que foram os meninos que se inscreveram. Quem não se inscreveu, deveria ter se inscrito. (Transcrição de áudio. 22.05.13).”

Depois de algumas observações feitas pela Noémia sobre a importância de se respeitar o número de vagas definido para esta atividade, reparamos algumas modificações no comportamento de algumas crianças.

“O clima na sala era de euforia. A Maria tentava colocar o seu nome no mapa do ‘Mostrar, Contar e Escrever’, mas a Beatriz se posicionava na frente dele dizendo que era a guardiã do mapa, pois já haviam cinco meninos inscritos. Maria fica emburrada e vai se sentar. (Diário de bordo, 29.05.13).”

“O Dinis estava segurando um livro sobre animais. A Noémia perguntou-lhe porque ele não estava inscrito para falar sobre o livro. Ele disse que não tinha mais vagas e disse também que trouxe não para mostrar, mas para ajudar o grupo que estava realizando o projeto sobre os animais. A Noemia mostrou o livro para todos e enfatizou para todos ouvirem o motivo pelo qual o Dinis trouxe o livro. (Diário de bordo, 03. 06.13)”

Outro fator que nos chamou a atenção foi a reação e a participação das crianças que escutavam a história contada. Notamos que o clima de euforia não partia apenas das que protagonizavam a história, e sim da grande maioria do grupo. Isto ocorria, pois as crianças possuíam imensa curiosidade em saber quais eram as novidades dos amigos e algumas adoravam fazer perguntas ou comentários no final sobre o que foi apresentado. Foi analisado, que além de gostarem de compartilhar suas notícias, a maioria das crianças também gostava de escutar e participar da apresentação das que falavam. Um dos objetivos desta dinâmica, exposto no projeto curricular anual da turma, é o de construir momentos de partilha entre as crianças, e assim incentivar a promoção de elogios e da positividade pelas aprendizagens. Nas palavras de Fernandes (2010) a

respeito da finalidade da troca de experiências, “a promoção das aprendizagens em interação comunicativa permite que as crianças transformem os processos internos de desenvolvimentos dos outros nas suas aquisições internas através desta mesma interação” (p: 7). O que vai de acordo com o Modelo curricular do MEM como demonstra Trindade (2009) no capítulo III, é que não são os alunos, individualmente, que constituem o eixo pedagógico na formação e realização dos projetos, e sim a organização cooperativa.

“A Rafaela era a primeira inscrita do dia. Ela levou o álbum de fotos do casamento dos pais para mostrar a turma. Estavam todos quietos, olhando com muita atenção as fotos.

- Danielle: Que giro Rafaela, você pode passar as fotos para a gente ver melhor?

- Rafaela: Posso.

Todos comemoraram. “(Diário de bordo, 13.06.13)

“Quando chegou a vez da Matilde, ela olhou logo para baixo. Demonstrou vergonha na hora de falar, mas com a ajuda da Noémia, contou que seu pai tinha ido a Suécia. Assim que terminou de falar, voltou a olhar para baixo. Quando viu que a Maria quis fazer uma pergunta a ela, Matilde olhou para ela sorrindo. ”
(Diário de Bordo, 13.06.13)

A grande quantidade de novidades, objetos e notícias levadas pelas crianças, era responsável pela geração de novas aprendizagens. Aprendizagens estas construídas através das experiências de vida das crianças e que muitas vezes levavam a ideias para a elaboração de projetos. Os projetos pensados pela filosofia do MEM caracterizam-se por uma ação planejada mentalmente para responder a uma pergunta ou dúvida surgida, para a clarificação de um problema vivido, ou até mesmo para intervir na vida da comunidade em situações que precisam de mudanças (Niza, 1996 in Niza,S.2012). Numa das observações feitas, a iniciativa partiu da educadora e, de acordo com as curiosidades despertadas nas crianças, ela os incentivava a pesquisar mais sobre o assunto para aprofundarem seus conhecimentos. Porém, o que conseguimos verificar foi que depois que as crianças terem compreendido a acção da educadora Noémia dando ideias para projetos, nos outros dias começaram elas a sentir-se mais capazes de propor a criação destes também, sem precisarem mais que a Noémia tomasse a iniciativa, cabendo a ela a motivação para tal.

Ex.1:

“Vasco- Quando eu estava na oficina da escrita, escrevi essas letras e o nome dos meninos.

Daniel- Deixa me ver? Olha! Aqui está o nome do Dinis.

Marcelo- E o meu nome Vasco, escreveste?

Pedro- Vasco, onde está o meu nome?

Muitos meninos levantam para procurar seus nomes. A movimentação foi tão grande quando a Noémia deu uma ideia.

Educadora- Podias fazer um livro com o nome dos rapazes, o que achas?

Vasco- Sim. '' (Transcrição de áudio, 22.05.13)

Ex 2:

'' Damia- Ontem, nasceram morangos no jardim da minha casa.

Maria- Como eram os morangos?

Damia-Rosa

Educadora: A cor do morango é rosa?

Danielle- Não, é vermelha.

Rafaela- Por que não pesquisamos mais sobre os morangos para o projeto?

Educadora- Ótima ideia. Quem quer fazer com a Rafaela?(Trascrição de áudio,13.06.13).

3. Atividades e projetos

Ao voltarem de uma pausa para o lanche e brincadeiras ao ar livre pela manhã, as crianças chegavam à sala e dirigiam-se rapidamente ao dispositivo intitulado como "Mapa de atividades". Este dispositivo refere-se a uma atividade denominada de "Trabalho em Projeto", que se prolonga por cerca de uma hora todos os dias. No mapa de atividades (montado em uma cartolina), o nome de todas as crianças está escrito na coluna da esquerda e as diferentes áreas de atividades estão escritas em uma linha horizontal superior junto a uma foto da atividade sendo realizada pelas crianças, pois como elas ainda não sabiam ler direito, precisavam inicialmente olhar a foto para se guiarem na escolha da atividade desejada.

Neste momento da rotina, as crianças decidem mentalmente que tipo de ação querem fazer e registam um círculo no quadradinho referente à atividade escolhida deixando registrada a sua decisão. As possibilidades de trabalho eram: Desenho, Pintura, Modelagem, tapeçaria, Recorte e Construções, Faz-de-conta, oficina da escrita, laboratório de matemática, laboratório de ciências, computador e na Biblioteca. Estas áreas encontravam-se espalhadas pela sala, pois a proposta da organização do ambiente educativo de acordo com o Projeto curricular da turma é pensada para ser um facilitador da exploração lúdica das crianças. Cada área possuía materiais e documentos refletidos para a criança interrogar-se e desenvolver-se de uma forma atenta, criativa,

participativa, autônoma e interventiva, e tem como objetivo proporcionar à criança novas aprendizagens através de um clima agradável e acolhedor. De acordo com a educadora, as propostas curriculares que devem ser desenvolvidas na educação infantil encontram-se nas atividades oferecidas. Para ela, cada área é dotada de um tipo de aprendizagem predominante, capaz de potencializar habilidades necessárias e que se complementem ao longo do crescimento da criança. Neste momento, as crianças possuem um espaço de livre escolha e de integração entre o lúdico e o trabalho através da produção de conhecimentos.

Foi indagado à educadora na entrevista realizada, sobre o motivo da utilização de termos como “trabalho” e área” na educação infantil visto que não é muito comum utilizá-los neste seguimento. Em suas palavras:

“Brincamos e trabalhamos, os termos são esses (Risos). Um menino que está a fazer um desenho está a trabalhar. Temos que utilizar os termos que se usam na vida, não há uma sociedade da criança e da infância e outra dos adultos, existem uma sociedade em que estão as crianças e os adultos, e os meninos estão sendo preparados para serem adultos. Tem muita gente que infantiliza a criança, nhé, nhé, nhé pra lá e pra cá, não acho que é assim,”

“ Nós defendemos a cultura da sociedade. É por isso que temos uma área chamada de laboratório, e não de cantinho como em muitos jardins de infância. Este é um termo criado na escola, não existem cantinhos de matemática na sociedade, por exemplo. ”(Entrevista com a educadora Noémia,16.12.13).

Como forma de incluí-las cada vez mais na pesquisa, as crianças que quisessem, poderiam relatar ao investigador a sua própria observação. Dessa maneira, neste tópico, teremos a contribuição de trechos de observações feitas por algumas crianças.

Em relação à utilização correta do mapa de atividades, as crianças deveriam saber que a representação do círculo aberto significava que a atividade estava sendo executada, e quando ela terminava sua tarefa, deveria retornar ao mapa e pintar a parte de dentro do círculo, afirmando que esta foi encerrada. Dependendo do tempo restante, ela poderia desenvolver outra tarefa.

Como a observação foi realizada no meio do ano, percebemos que a maioria das crianças já estava familiarizada com o mapa de atividades, conseguindo reconhecer onde estava escrito o seu próprio nome e a ordem das atividades utilizando o mapa de maneira autônoma e responsável.

Conforme descrito no capítulo III, Folque (1999) considera este dispositivo como um instrumento pelo qual a criança tem a possibilidade de passar por um processo

de ‘‘autorreflexão sobre a ação’’ (p: 55) e assim aprender a autorregular a sua atividade. Todavia, algumas crianças ainda precisavam da ajuda da educadora para desenhar o círculo no lugar certo, e para lembrar que quando finalizada uma atividade, ela deveria pintar a parte interna do círculo.

Esta colocação, condiz com o que observamos quando:

‘‘O Gonçalo Barros estava passeando pela sala olhando o que as outras crianças estavam fazendo antes de ir ao mapa de atividades. Olha para a área do ‘‘ Faz de contas’’ e sorri. Caminha até o mapa e faz um círculo no ‘‘ Faz de conta’’. (Diário de Bordo, 22.05.13).

‘‘O Gonçalo seixas escolheu fazer massinha também. Ele ficou um tempo sentado fazendo massinha e quando olhou para o computador levantou-se e foi para lá.

A educadora reparou e disse para ele:

Educadora- Gonçalo Seixas, você não escolheu computador, volte para a massinha.

Gonçalo- Eu já terminei o trabalho.

Educadora- Se você terminou o trabalho, deve ir ao mapa pintar a bola na parte de dentro e escolher outra atividade.

Ele então vai até o plano e escolhe com a ajuda do dedinho apontando para o nome dele o computador e vai para lá.’’ (Diário de Bordo, 24.05.13).

‘‘Educadora- Deixem lá, não marquem hoje no mapa, pois não temos muito tempo.

Vasco- Ah Noémia, mas eu tenho que ir lá pôr a bola.’’ (Diário de Bordo, 3.06.13).

Nestes casos, analisamos que existia um comprometimento da parte das crianças com as suas escolhas, e a Noémia as ajuda para que entendessem a importância de se responsabilizar por elas. Poucas crianças demonstraram dificuldade em lidar com este dispositivo. Reparamos que a educadora respeitava o tempo e o ritmo de cada criança deixando-as descobrir e tentar sozinha, mas quando via que algum aluno aparentava estar confuso, se mostrava presente com as suas orientações. Como foi observado neste diálogo entre as crianças com a educadora:

‘‘Rita: Gabriel, por que estavas a demorar em frente ao mapa?

Gabriel: Por que não sabia onde estavam os puzzles.

Educadora: E agora já sabe? Descobriu onde ficavam os Puzzles?

Gabriel (Apontando): Estão ali

Educadora: Não conheço nenhuma área chamada Puzzles. Qual é o nome daquela área?

Todos: Matemática.

Educadora: Gabriel, quero que você vá até o mapa para você me dizer qual é o nome de cada área, estamos aqui para te ajudar. ” (Transcrição de áudio, 14.06.13).

As próprias crianças podiam decidir a que área pretendiam ir e se queriam trabalhar sozinhas, em pares ou em pequenos grupos. Normalmente, esta decisão ocorria quando as crianças encontravam-se posicionadas na fila para se inscreverem, pois nesse momento elas buscavam através do diálogo suas companhias e firmavam acordos entre elas.

“A Matilde e a Beatriz estavam em frente ao plano de atividades.

Matilde- Bia, vou marcar laboratório de ciências, e tu, quer vir comigo?

Bia- Quero ” (Diário de bordo, 07.06.13).

“Ricardo- Bota para ir a biblioteca Maria, vamos a biblioteca!

Gonçalo- Vamos a biblioteca!

Maria- Está bem, vamos!”(Diário de Bordo, 07.06.13).

Interrogada sobre esta questão, a educadora coloca que:

“Normalmente eles sabem para onde querem ir, mas acabam combinando com os amigos. As vezes tento falar:” Vamos lá fazer atividades separados e depois contam aos outros aonde foram”. Mas tenho alguma dificuldade em conseguir. Mesmo o trabalho de planificação eles fazem em pequenos grupos. ”(Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13)”.

“Mas eles também vão sozinhos quando querem. Há meninos que ficam tempos infinitos em construções, na matemática, em experiências, leem sentadinhos. Ninguém diz que eles precisam trabalhar com o outro”. (Entrevista com a Noémia, 16.12.13).

“ A cooperação é essencial para a vida. Se vamos desenvolver um projeto cooperamos, se precisam da nossa ajuda, estaremos ali, mas se alguém quiser trabalhar sozinho, também devemos respeitar. ” (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13)

Mesmo a sala possuindo um espaço acolhedor às crianças, o espaço específico para cada área não era grande. Preocupamo-nos em observar se o trabalho funcionaria com muitas crianças inscritas em uma mesma área ou não, e como seria solucionada esta questão caso as áreas estivessem com muitas crianças. Este obstáculo foi averiguado quando:

“Seis crianças escolhem pintar. Quando foram chegando á área da pintura, viram que o cavalete já estava cheio, com duas crianças pintando. Como elas queriam pintar também, conversam com as crianças do cavalete, decidiram tira-lo e pintar

na mesa circular com os materiais colocados para todos no meio. ''(Diário de Bordo, 13.06.13).

''Educadora: Quero ver o que vais fazer.

Gabriel: Plasticina

Educadora: Olha lá, a plasticina está cheia.

Gabriel: Escrita.

Educadora: Ok, pode ser. ''(24.05.13).

E com a proximidade de uma área na outra, averiguamos se as crianças conseguiam se concentrar para realizar as suas atividades ou se sentiam dificuldades devido ao possível barulho gerado. Foi notado que a fala da Noémia para que as crianças falassem mais baixo era constante, mas que o barulho pouco atrapalhava o rendimento das crianças. Como analisado nestas situações:

'' Quem estava na biblioteca colocou uma música bem alta, uma música que todos sabiam dançar e cantar. Eles começam a cantar e chamam a atenção dos outros meninos da turma. Todos cantam e olham para eles, mas ninguém sai da atividade que estava fazendo. Eles olhavam com sorriso no rosto para os amigos dançando. ''(Diário de Bordo, 27.05.13)

''A Cristiana e a Lara estavam quietas a trabalhar direitinho com recorte e as construções. '' (Observação feita pela Matilde, 07.06.13).

'' Estava toda a gente a trabalhar umas quietas, mas outras a falar. (Observação feita pela Beatriz,13.06.13)

Outro fator que transpareceu no contexto observado foi a atenção que a educadora tinha em relação ao que está acontecendo na sala. Nas palavras de Moraes (2010), o educador, ao longo do tempo de trabalho em projeto, deverá proceder a um controle individual deste trabalho de forma rotativa, como ato de diagnóstico continuado. Poderá dar apoio quando solicitado, podendo ajudar a ultrapassar dificuldades, a aumentar a autoconfiança e mobilizar energias para novos progressos. E segundo o plano curricular da turma, a educadora deve permanecer junto às crianças relembrando a algumas sobre os seus compromissos e incentivando outras na diversidade da escolha, oferecendo ajuda ou estabelecendo parcerias de trabalho entre colegas. Ela deve ir passeando pelas áreas, dando apoio a quem solicitar, estimulando e lançando desafios às descobertas das crianças. Esta finalidade vai de encontro com as atitudes da Noémia quando analisamos que:

“Cabia a ela, orientar as crianças para conseguirem, cada uma no seu tempo, se responsabilizar por suas escolhas deixando-as registradas, observar o andamento geral das crianças nas atividades e ao mesmo tempo, acompanhar o mais individualizado possível, o rendimento de cada uma.” (Diário de Bordo, 13.06.14).

“A Bruna e a Rita estavam muito empenhadas na continuação do projeto sobre os oceanos. Eles estavam no computador escrevendo sobre eles. A Noémia senta com as meninas por um tempo para ajuda-las, mas fica de olho em tudo o que está acontecendo em volta.” (Diário de Bordo, 29.05.14).

“A educadora vê o Gabriel na oficina de matemática e manda-o voltar e escolher algo que ele tem poucas marcações. Ela diz que ele não fez muitas pinturas e aconselha-o a fazer uma pintura. Ele vai ao mapa e faz uma bola na pintura.” (24.05.13).

“Educadora: Escolhe outras atividades, pois essa já foi muitas vezes.” (24.05.13).

No tópico referente à atividade “Mostrar, Contar e escrever”, foi explicado que muitas curiosidades, dúvidas e reflexões que surgiam no dia a dia das crianças, tinham a possibilidade de desencadear a criação de projetos para que elas aprofundem os seus conhecimentos sobre determinado assunto. Nas palavras de Niza (2010), “os projetos de trabalho deverão centrar-se, portanto, na busca de resposta para situações de privação, de necessidade ou de curiosidade (desejo) que as crianças possam vir a explicitar sobre o mundo e a vida” (p: 673). Para a construção destes, as crianças possuem o tempo do “Trabalho em projeto” assim como os materiais e as ferramentas existentes nas áreas de atividades para desenvolvê-los e aprimorá-los. Foi analisado o seu desenvolvimento quando:

“Dânia: Primeiro escrevemos em uma folha o projeto que temos que fazer. Depois começamos a fazer.

Rafaela: E o que fizestes no projeto? Animais?

Dânia: sim

Rafaela: E que matérias vocês usaram?

Dânia: Caneta, papel para desenhar e lápis para pintar.” (Transcrição de áudio, 03.06.13).

“Rita: Primero nós passamos para o computador. Meu projeto é sobre os oceanos. (Transcrição de áudio, 03.06.13).

Como analisado no projeto curricular da turma, o desenvolvimento dos projetos, seja individualmente ou em pequenos grupos é para ser feito nas áreas das atividades.

As crianças deveriam se inscrever na área que possuía o material que elas desejam usar para o desenvolvimento do seu projeto. Porém, foi observado que elas possuíam certa dificuldade em compreender essa questão e acabavam não se inscrevendo no “mapa de atividades” nos dias que realizavam seus projetos.

Esta questão foi certificada quando:

“Eu sentei e fiquei olhando para o projeto dos oceanos das meninas. Disse que estavam muito bonito e elas agradecem. A Noemia me diz que eles ainda tem dificuldade de juntar o projeto a atividade, sabendo que usam as atividades para desenvolver o projeto. Ela pergunta para a Rita:

- Rita ,vocês estavam no computador escrevendo sobre os oceanos, você marcou no plano computador?

Ela olha para a educadora e diz que não.

“Veem as atividades e os projetos como coisas diferentes e na verdade as atividades são instrumentos para realizar o projeto. ”(Transcrição de áudio,24.03.13).

O objetivo dos projetos, assim como dos trabalhos avulsos concluídos, era o de partilhar com o grupo no momento das “Comunicações” (Como aprofundaremos no tópico a seguir), pois como afirma Niza (1996 in Niza,S.2012), o movimento da escola moderna possui como um de seus princípios de estruturação da ação educativa, a valorização social dos trabalhos produzidos através da partilha. Todavia, foi analisado que a partilha de um projeto não é apenas transmitir o que foi feito. Os responsáveis pelo projeto deveriam se organizar adequadamente através da realização de ensaios para dividirem o que cada membro do grupo iria falar, e para treinarem suas próprias falas. Este objetivo condiz com o modelo curricular do MEM, pois como afirma Niza (2010), é necessário prepara-se antecipando a organização e os procedimentos que se deseja concretizar na ação pedagógica, assim como ocorre na natureza acadêmica e com os educadores do MEM ao programarem suas atividades curriculares.

A análise de dados permite-nos certificar que as crianças se preparam para a apresentação dos seus projetos quando assistimos á seguinte situação:

“Educadora: A Beatriz Santos e a Rita treinaram em casa?

Beatriz e Rita: Treinamos

Rafaela: A Rita treinou muito em casa.

Educadora: E acham que conseguem apresentar aos meninos?

Beatriz: Eu consigo

Rita: Eu também acho que sim. "(Transcrição de áudio,27.05.13).

"Bruna: Falta ensaiar o que vamos dizer para depois apresentar aos meninos. Nós ensaiamos as falas. " (Transcrição de áudio, 03.06.13).

" O que fazemos temos que devolver aos outros porque se for só nosso, não serve para nada. Também aprendemos com o que os outros fazem" (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

Ao final de cada mês, cada criança analisa e avalia o seu próprio percurso nas atividades (quantas vezes frequentou cada área de atividade), e ocorre uma avaliação conjunta das crianças com a educadora sobre o mapa de atividade no geral (que áreas foram mais recorridas, quais foram menos e no que podem melhorar para o próximo mês). Foi efetuado o acompanhamento da avaliação do mês de 16 crianças (8 meninos e 8 meninas) através de registros escritos e fotográficos, com o intuito de analisar o desempenho e o aproveitamento dos meninos e das meninas em cada área (Fig.1) e das crianças em geral em cada área (Fig. 2).

Gráfico 1. O percentual médio de presença nas atividades por mês

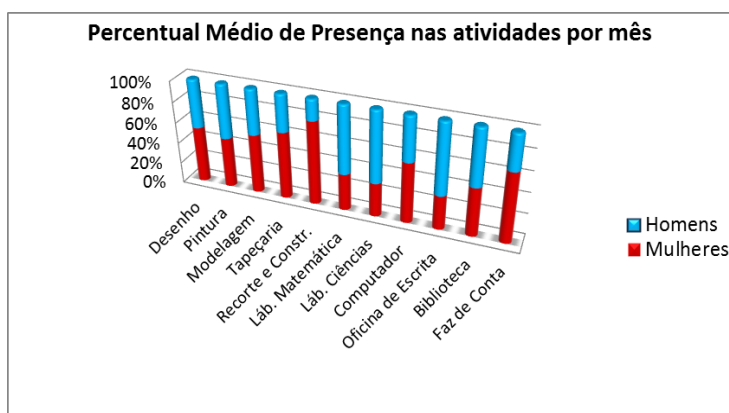
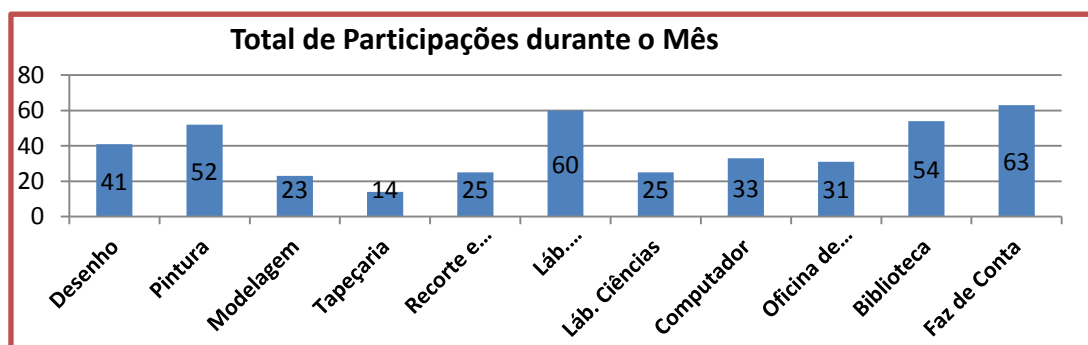


Gráfico 2. Total de Participações durante o Mês



Com a análise do gráfico 1, foi constatado que as meninas frequentaram mais a área de “Recorte e Construções” durante o mês de Maio, e menos a área denominada de “Oficina de Escrita”, e os meninos frequentaram mais o “Laboratório de matemática, e menos a área do “Recorte e Construções”. Já no gráfico 2, foi verificado que a atividade mais frequentada no mês de Maio pelo grupo foi o “Faz de Conta” e a menos frequentada foi a “Tapeçaria”.

Após a concretização da avaliação individual, a educadora reuniu o grupo para avaliarem o “mapa de atividades”; seria uma avaliação em conjunto e mediada por ela.

A verdade é que o mapa de atividades estava a aparentar uma certa complexidade na sua organização, devido à quantidade de bolas pintadas e não pintadas pelas crianças. Para a realização desta avaliação, foi observada a manifestação de dificuldades por parte de algumas crianças em entender o que era para ser feito. Ao mesmo tempo, houve a contribuição de certas crianças para que a avaliação ocorresse de maneira adequada.

“Educadora: Vamos olhar para o mapa de atividades e vão dizer o que acham dele. Como foi o mês passado? Onde trabalharam mais, onde trabalharam menos, se já se lembram de fazer a avaliação.

Dânia: Eu acho que o Ricardo foi muitas vezes no desenho.

Educadora: O Ricardo foi muitas vezes no desenho porque o quadrado do desenho dele esta muito?

Todos: Cheio! “ (Transcrição de áudio, 03.06.13). ”

“Bruna: O desenho e o faz de conta tiveram mais bolas.

Dania: Tem muitas bolas no mapa

Vasco: O mapa está quase cheio!

Educadora: Vou escrever: Os meninos trabalharam muito no desenho e faz de conta.

Dinis: No recorte e colagem trabalhamos pouco.

Educadora: No escritório tem muitas ou poucas?

Lucas: Pouco

Todos: Muitas!” (Transcrição de áudio, 03.06.13)”

“ Dânia: Acho que a Rita foi muito bem.

Noémia: Achas que foi muito bem? Com tantos zeros. O que eu acho é que o que pode ter acontecido é que ela esqueceu-se de marcar. Sempre a vejo trabalhando muito bem''. (Transcrição de áudio, 03.06.13).

3.1 Comunicações

Sequencialmente ao tempo destinado ao “Trabalho em projetos”, as crianças possuíam as possibilidades de contar às outras crianças da turma sobre o que descobriram e produziram nas áreas frequentadas. Este momento da rotina chama-se “Comunicações” e, assim como o mapa de projetos, este possui um dispositivo próprio. Pendurado na parede ao lado do “Mapa de atividades”, as crianças que quisessem participar podiam se inscrever durante a ocorrência das atividades até o seu final.

Neste momento, a aprendizagem centrava-se nas produções das crianças e quando chegava ao término de cada apresentação, existia um espaço aberto para a realização de perguntas ou comentários sobre o trabalho exibido.

De acordo com o projeto curricular da turma, a comunicação de saberes é um ponto forte deste modelo pedagógico, por proporcionar o compartilhamento entre o que se sabe e o que se aprende. Este processo tem uma dupla função: Em primeiro lugar a cognitiva, que permite perceber melhor o que estão a comunicar e, em segundo, a social, com a informação recebida e utilizada pelo grupo.

As comunicações são consideradas como uma maneira de dar sentido às aprendizagens e às vivências realizadas, para além de ajudar a organizar e a estruturar as aprendizagens.

A alegria de compartilhar e mostrar o próprio trabalho aos amigos, demonstrava ser uma grande conquista para as crianças. Algumas crianças, assim que terminavam a sua produção iam logo mostrar à Noémia, e só depois da sua aprovação é que se dirigiam ao dispositivo de registo para se inscreverem. Este procedimento foi analisado quando:

“O Lucas fez um trabalho de colagem, mostrou a Noémia que o elogiou e depois aos amigos, um por um. Logo depois foi se inscrever nas comunicações. “(Diário de Bordo, 24.05.13).

“Diogo: Olha Noémia, eu que fiz!

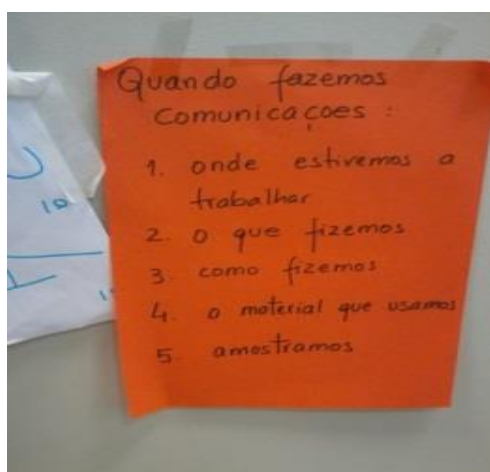
Educadora: Muito giro Diogo. Vais se inscrever nas comunicações?

Diogo: Sim, vou fazer isso agora. ''(Diário de Bordo, 24.05.13).

Quando perguntado à educadora sobre a importância das comunicações para as crianças, a sua resposta foi que:

'' Acho que eles crescem bastante com essa partilha porque quando eu vou comunicar aos outros o que eu faço, estou a enriquecer mais. Primeiro tenho que organizar mentalmente tudo o que eu sei para passar ao outro de uma maneira que ele entenda. '' (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13). ''

Em relação à organização citada pela educadora na entrevista, foi analisado que esta sala de aula possuía um dispositivo (formulado pelo modelo curricular do MEM) e que servia como um guia para a apresentação das comunicações das crianças, dos seus trabalho e projetos. As crianças seguiam necessariamente esta ordem estipulada, porém, a educadora persistia em lembrá-los dessa orientação que os ajudaria a não se esquecerem de nada.



Guia para as comunicações (Fig.2)

Como eram 25 crianças na turma com idades e perfis diferentes e a proposta da atividade condizia com a vontade espontânea da participação, foi questionado a Noémia sobre as crianças que eram um pouco mais tímidas e quietas e sentiam vergonha em participar como visto no caso acima. De acordo com a educadora:

'' as comunicações são ótimas, pois também é uma motivação para fazer trabalhos diferentes. Esse ano aconteceu uma coisa muito engraçada com um aluno pequenito, que falava pouco em grande grupo. Uma menina tinha acabado de mostrar um fantoche que ela fez com um pacote de leite chamado ''Papão''. As crianças começaram a levantar o dedo para fazer perguntas e comentários e ele foi um dos que levantou o dedo. Na sua vez disse: Amanha quero fazer uma coisa destas''. (Risos) Se a colega não tivesse mostrado, ele não iria querer fazer uma

coisa daquelas. E no dia seguinte ele estava lá, fazendo o seu fantoche '' (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

De acordo com o projeto curricular da turma, este é um momento para as crianças trazerem ao grupo uma pintura, um desenho, uma descoberta na matemática, em um livro, na escrita, no faz de conta, entre outras criações. Foi constatado, que na maioria das apresentações, as crianças que participavam através da realização de perguntas e comentários, tinham a curiosidade de saber se quem fez o trabalho teve dificuldades. Para as crianças, era importante certificar-se de que era possível concretizar a experiência exposta e que elas também poderiam realizá-la com ou sem a ajuda da Noémia. Quando questionado uma criança sobre o que eram as comunicações, obtivemos a seguinte resposta:

'' É fazer, e se conseguirmos fazer alguma coisa difícil inscrevemo-nos e contamos como conseguimos fazer. '' (Transcrição de áudio, 03.06.13).

De acordo com a colocação desta aluna, ela atribui grande importância à dificuldade sentida na elaboração da tarefa, sendo um fator de decisão para mostrar aos amigos. Foi feita a transcrição de uma comunicação que descreveremos abaixo, que nos mostra mais uma vez a vontade das crianças de descobrirem sobre as barreiras e os desafios encontrados no momento da realização da atividade.

‘Educadora: Gonçalo Barros, por favor mostre o trabalho que fez na plasticina.

Gonçalo: Foi este

Educadora: Explique lá aos colegas o que é que fez, por que fez e eu ajudo-te a segurar isso.

Gonçalo- Eu estava na plasticina.

Educadora: Que se chama o que ali no mapa de atividades?

Diogo: Modelagem!

Gonçalo- Eu estava na plasticina e eu fiz o um nome.

Educadora: Como é que fizeste?

Gonçalo: Vi antes quais eram as letras. E depois escrevi meu nome.

Daniel: E as perguntas?

Educadora: Sim, agora que tem alguma pergunta ou comentário?

Cistiana: Gonçalo, você teve dificuldade?

Gonçalo: Sim.

Educadora: E qual foi? Se diz que sim tem que dizer qual foi a sua dificuldade.

Gonçalo: Foi esta, com a plasticina.

Educadora: Quando ela pergunta se tens dificuldades, ela quer saber se tu tiveste dificuldade em saber quais eram as letras ou se teve dificuldade em moldar a plasticina ou se teve dificuldade em saber a ordem das letras.

Gonçalo: Em fazer as letras.

Ricardo: Tu fizeste teu nome sozinho?

Gonçalo: Sim.

Educadora: Muito bem! A seguir... (07.06.13)

4. Reunião de Conselho

Conforme descrito no projeto curricular da turma, as tardes de sexta-feira são dedicadas à reunião de conselho de cooperação. Sua finalidade era propor um espaço de regulação do trabalho ocorrido através da leitura do Diário de turma, para que as crianças discutissem opiniões, formassem e clarificassem regras, dessem sugestões, estabelecessem compromissos, avaliassem as responsabilidades assumidas e o trabalho realizado e planificassem as atividades para a semana seguinte.

“Ricardo: Se te acontecer alguma coisa, leves ao Conselho. ”(Transcrição de áudio, 03.06.13).

“Raífaela: Podemos falar no conselho sobre a festa de encerramento do semestre?”(Transcrição de áudio,)

“ O fato de eles terem um lugar para dar voz, eu acho isso fantástico. ” (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

De acordo com a filosofia do Movimento da Escola Moderna, Niza (1991 in Niza,S.2012), coloca que o conselho é o centro das tomadas de decisões negociadas democraticamente, assim como o espaço para a construção e o debate crítico das regras de convivência e dos comportamentos sociais do grupo.

Foi observado, que a valorização deste momento de rotina pela turma de uma maneira geral era bastante presente. Para a sua organização, as crianças utilizavam um forte instrumento de registro e atuação semanal necessário para a ocorrência das reuniões de conselho designado como “Diário da turma”.

Apresentado anteriormente no capítulo III desta dissertação, o diário é feito pelas próprias crianças em uma cartolina grande, na qual as crianças registram semanalmente suas vontades, seus desgostos, seus conflitos e suas realizações. As

crianças poderiam utilizar o diário no momento em que precisassem, sendo este posicionado em um lugar visível e no alcance de todos. Este, é composto e dividido em quatro colunas: ‘‘Não gostamos’’, ‘‘Gostamos’’, ‘‘Fizemos’’ e ‘‘Queremos’’ de maneira a orientar a criança na associação do assunto que quer apontar com o título propício e para que facilite a troca entre o grupo no momento da conversação dos temas vigentes. Cada uma das categorias propostas pelo Diário sustenta objetivos específicos que são necessários para criar um ambiente harmônico ao grupo no dia a dia. De acordo do Folque (1999), as três primeiras colunas consentem ao grupo fazer uma avaliação sócio-moral, enquanto a quarta coluna permite a participação na organização do planejamento pedagógico da semana seguinte. A averiguação da valorização intensificada e a credibilidade depositada no diário de turma como um mediador pedagógico ocorriam quando:

‘‘A Matilde foi pegar o diário de turma que fica encostado na parede e coloca em cima da mesa perto da Noémia e do presidente do dia, que estava ao seu lado da educadora para ajuda-la. ‘‘

‘‘Educadora- Se algum menino magoa o outro, primeiro tentam na hora os dois se resolver, não é? Se não conseguir...

Bruna: Escreves no Diário. ‘‘(Transcrição de áudio, 17.05.13.) ‘‘

Referindo-se a esta questão, a educadora Noémia complementa descrevendo a sua postura, como forma de contribuir para o aproveitamento das crianças com seriedade ao Diário da turma.

‘‘Muitas vezes os meninos vêm falar comigo que alguma outra criança empurrou ou algo assim e eu digo que não posso fazer nada sobre isso, peço para escrever no diário para que seja resolvido por todos no conselho. (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13). ‘‘

Os trechos extraídos acima condizem com o modelo curricular do MEM, pois como afirma Folque (1999), a utilização deste instrumento por todo o grupo de maneira igualitária é uma maneira de partilhar com as crianças o poder de decisão e avaliação dos acontecimentos cotidianos. Algo fundamental para potencializar a autonomia delas e dar-lhes mais responsabilidades. Além de o diário ser um dos facilitadores da organização democrática defendida pelo movimento, capaz de ajudar a criança a integrar as suas próprias experiências no grupo. Niza (1991 in Niza,S.2012) complementa dizendo que o diário é um instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperada ou democrática pressupõe. ‘‘(p: 143)

Durante a Reunião de Conselho, as crianças utilizavam o diário para relembrar o que estava escrito e debater sobre os assuntos propostos. O diário normalmente era colocado em cima da mesa em frente à Noémia, pois ela costumava sentar no meio da roda. Antes de começar a reunião, a Noémia oferecia às crianças a alternativa de escrever a ata sobre o que iria ser falado, como ela fazia, aumentando assim as possibilidades de participação delas. A maioria das crianças aceitava e adorava fazê-la, cada uma do seu jeito. Em nenhuma das observações feitas, ocorreu a correção ou imposição da educadora quanto à maneira como deveria ser “escrita” a acta. Assim como o diário da turma, a acta possuía uma grande seriedade para a reunião, sem que eles se esquecessem de algum tópico ou detalhe importante dialogado. Consultavam e podiam consultá-la e confirmar as suas combinações. Foi por mim confirmada a seriedade da acta quando:

“A educadora Noémia pergunta quem quer escrever a acta do dia, os dedos vão se colocando no ar até que todos decidem que querem escreve-la.” (Diário de Bordo, 24.05.13).

Educadora: Vamos escrever isso na ata, pois precisamos melhorar. Todos já sabem que apenas cinco podem se inscrever no “Mostrar, Contar e Escrever.” (Transcrição de áudio, 24.05.13).

“Educadora: O que decidimos sobre o lanche? Rita, você pode pegar a ata para vermos?” (Transcrição de áudio, 13.06.13).

“A escrita é mesmo muito poderosa, cada vez mais acho isso.” (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).



Acta realizada pelas crianças. (Fig.3)

Este momento da rotina era propiciado para que as crianças pudessem participar ativamente. Era um espaço pensado para elas dialogarem democraticamente, expondo suas opiniões tanto positivas quanto negativas com o objetivo de melhorar o andamento do grupo através da elaboração de soluções alternativas. As crianças, junto com a

educadora, poderiam instituir e reinstituir as “normas sociais para a promoção moral e cívica dos alunos, sem mediações excessivas.” (Niza, 1996,p: 191 in Niza,S.2012).

Conforme averiguado com análise dos dados gerados no decurso da Reunião de Conselho, a coluna do “Não gostei” costumava ser a que possuía mais nomes inscritos. A maioria das crianças que colocava os seus nomes para falar sobre esse assunto, relatava conflitos ocorridos durante a semana com outras crianças.

“Houve uma vez que ocorreu algo incrível. Olhei para o diário e estava completamente cheia a coluna do ‘Não gostei’ e eu pensei: Vou ter uma sexta-feira exausta. E não foi nada disso. O que ocorreu foi simplesmente uma conversa no diário. Uma criança escreveu o nome da outra dizendo que ela tinha feito algo e a outra escreveu para se defender e por aí foi, diversas vezes os nomes delas inscritos. Muitas vezes, os meninos ao colocarem seu nome ou o do colega no mapa já estão a resolver a situação. Eles não precisam mais do Conselho para resolver.” (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

“Se um menino faz uma besteira, eu poderia ir lá, falava com ele e castigava-o. Ninguém aprenderia com isso. O que defendo a nível sócio moral, é que todos tem que aprender com as situações, seja positiva ou negativa.” (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

Foi observado que a preocupação da educadora Noémia enquanto ocorria o debate sobre os acontecimentos registrados na coluna do “Não gostei” era a de ter muito cuidado para não transformar um diálogo cooperativo com o intuito que todos aprendessem com as situações em um julgamento individualizado. Pois como era um espaço no qual as crianças poderiam se expressar livremente, elas poderiam acabar deixando algumas crianças entristecidas e com certa vergonha. Cabia à educadora, reverter sempre que possível esta situação para que elas conseguissem enxergar que um conflito trazido para o conselho deveria ser responsabilidade de todos e não apenas de uma criança. Um dos mecanismos utilizados era o dispositivo das regras que ficava pendurado na parede, que tinha sido formulado por elas. As regras eram criadas a partir das situações vivencias na sala.

“Gonçalo: A Beatriz me deu pontapés.

Rita: A beatriz esta a chorar.

Educadora: Mas não precisa chorar. Não estamos a avaliar ninguém. Estamos a tentar compreender o que se passou.

Beatriz (Chorando): Foi sem querer.” (Transcrição de áudio,27.05.13).

Educadora: O que vocês têm que pensar é assim: Se eu estivesse a trabalhar e a Cristina me tirasse do meu lugar vocês iriam gostar?

Todos: Não!

Educadora: Então não podemos fazer aos outros, aquilo que não queremos que façam a nós. ''(Transcrição de áudio, 17.05.13)

''Beatriz: A Lara, quando estava lá em cima empurrou-me.

Daniel: Empurrou-te? Empurra ela também.

Educadora: Mas é assim que se faz Daniel? Empurra também?

Gabriel: Não pode fazer. Não pode bater e nem empurrar.

Ricardo: Isso é muito mal Daniel. '' (Trascrição de áudio, 17.05.13).

Conversada esta questão na entrevista realizada com a Noémia, ela enfatiza que:

'' Quando o conflito acontece vamos discutir porque ele aconteceu e sobre o que pode ser feito para que não aconteça mais, devemos pensar em alternativas e não se fixar em padrões de punição. '' (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

''Não vamos em grupo castigar, aquilo não é um julgamento. Aqui devemos aprender com o que aconteceu. Se for negativo, tentamos nos colocar na pele do outro, sempre na perspectiva do outro. (Entrevista com a educadora Noémia, 16.12.13).

Como defendido pelo modelo curricular do MEM, debater sobre um conflito registrado no 'Não gostei'', pode levar ao desenvolvimento de novas regras de convivência a serem apontadas do dispositivo próprio a listagem de regulação de comportamentos do grupo. (Folque,1999). Uma das intencionalidades educativas presentes no projeto curricular da turma sugestiva à dimensão interpessoal, referia-se a resolução de conflitos e de problemas, para propiciar oportunidades de afirmação, de decisão e de negociação. De acordo com as regras ancoradas em grupo.

Para além da regulação do grupo mediada pelo diário, no conselho também se processavam a programação e a avaliação do trabalho realizado. Segundo o plano curricular da turma, a avaliação é um importante mecanismo de regulação do processo educativo, uma vez que permite o ajustamento das propostas e estratégias educativas aos interesses e dificuldades manifestadas pelas crianças. As avaliações empreendidas eram normalmente relacionadas às atividades feitas no decorrer da semana.

''Educadora-Como foi a semana?

Dânia-Mais ou menos.

Educadora: Por quê?

Dânia: Muitos se escreverem em um dia só.

Vasco: E não pode. (Diário de Bordo, 24.05.13).

Já as colunas do “Gostamos” e “Queremos”, possuíam uma forte conexão no momento da avaliação destas, pois as atividades e as descobertas acometidas durante a semana pelas crianças levavam na maioria das vezes a vontade de serem aprofundadas por elas. De acordo com o plano curricular da turma, na primeira coluna citada acima, as crianças junto a educadora devem relembrar ocorrências positivas, para reforçarem juntos atitudes benéficas de situações ou comportamentos. Já na segunda coluna, deve-se escrever o que eles querem fazer semana seguinte. Este é essencialmente um instrumento de planificação em grupo.

Matilde: Karla, você pode nos passar a receita do brigadeiro que trouxe?

Noémia: Muito bem, escreverei no “Queremos” para a Karla trazer a receita. (Diário de Bordo, 09.06.13).

“Maria- Vamos escrever no Diário que queremos anotar a letra da música que aprendemos?” (Transcrição de áudio, 09.06.13).

CAPÍTULO VI

Considerações finais

‘As palavras de um livro sem final’:

É por defender mais ação, mais iniciativa e mais decisão da criança (High-Scope), por valorizar o desenvolvimento das suas ‘‘cem linguagens’’ (Reggio Emilia), por acreditar na importância de conceder à criança seu estatuto de cidadania (Método Montessori), e por considerar o ambiente educativo um espaço democrático de iniciação a práticas cooperativas e de solidariedade (Movimento da Escola Moderna), que concretizámos este trabalho.

Na luta cada vez mais pela proximidade a uma pedagogia da participação (Formosinho, 2007), direccionamos a nossa pesquisa na busca de possíveis respostas ao questionamento inicial: Como contribuir para a potencialização da autonomia da criança no jardim-de-infância?

Sem estarmos presos a generalizações e verdades absolutas, recorreremos a distintas propostas pedagógicas do século XX para a contextualização teórica deste trabalho, e realizamos uma observação participante no quotidiano de uma turma da educação infantil num espaço da rede pública de Jardim-de-infância, numa pequena cidade junto ao Porto, que nos levou a importantes caminhos de reflexão.

Qual é o papel da criança no contexto do jardim-de-infância? Como o professor deve posicionar-se diante da educação dos seus alunos? De que maneira se deve organizar o espaço físico para favorecer o desenvolvimento global da criança? E, principalmente, que liberdade buscamos para a educação nos dias de hoje? Questões como estas foram discutidas através da análise de dados por meio do método de *Conversação* entre os protagonistas que foram objecto desta pesquisa, uma vez que acreditamos que o encontro com diferentes formas de ver o mundo pode possibilitar um diálogo constante enriquecendo o espaço pedagógico (Nunes, 2006).

A análise dos dados gerados neste Estudo de Caso permitiu-nos confirmar que o espaço da educação infantil pode ser considerado um ambiente de trocas entre as crianças e o educador, um espaço de expressão, de aprimoramento de experiências, de produção de conhecimentos, de vivências afetivas e sentimentais, de conquistas e de desenvolvimento (Corsino, 2006), onde adultos e crianças precisam ser os autores, os sujeitos desta construção (Nunes, 2006). Um espaço pensado, onde a criança possa aprender a aprender com a presença essencial do educador, a partir do momento em que estes transitam da centralidade de um estatuto apoiado no paradigma da instrução, e

passam a adquirir uma importância pedagógica enquadrada no paradigma da mediação de situações de aprendizagem, enquanto interlocutores culturais e pedagogicamente qualificados (Cosme, 2009).

A filosofia do Movimento da Escola Moderna contribuiu criticamente com plausíveis respostas às nossas reflexões, ao mesmo tempo em que desencadeou novas indagações ao longo do processo da pesquisa. Opondo-se à pedagogia do protagonismo único, a prática proposta pelo modelo curricular deste movimento defende a ideia de educação cooperada na qual a intencionalidade dos múltiplos atores pode transformar os interesses infantis em caminhos colaborativos de aprendizagem (Formosinho, 2008).

O pensamento sócio construtivista alegado pelo MEM guiou-nos para o estabelecimento de uma interessante conexão com as interpretações relacionadas com o conceito de autonomia no capítulo II desta dissertação, quando o compreendemos como um valor a ser desenvolvido e trabalhado no processo de socialização da criança nas suas experiências de interação social, como afirmam Cosme e Trindade (2010) no seu livro “Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho”.

Quando pensamos em projetos pedagógicos que incluem a atribuição da liberdade de escolha e de expressão como meio de desenvolvimento do pensamento crítico, ativo e autônomo da criança, retomamos ao pensamento de Paulo Freire (1967) especificamente no que se refere ao seu conceito de “*Prática de liberdade*”, para concedê-la a relação que deve ser estabelecida entre educador-educando na construção deste processo, ou seja, a uma liberdade direcionada, com intencionalidades, com limites e com responsabilidades. Uma liberdade que deve ser pensada e exercida em conjunto com o educador para que o caminho da criança não seja solitário e sem objetivos. Consideramos que os modelos curriculares que foram objeto de exposição neste trabalho, cada qual com as suas características, complementam-se ao valorizar a criança como agente na construção de sua própria formação, e desejando-se que “a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Formosinho, 2007 p: 63).

Este trabalho foi para mim, um ótimo encontro com novas possibilidades de pensar a educação infantil e apesar das suas limitações, espero que possa ser um contributo para a reflexão prática-teórica dos educadores de infância. É o que aspiramos!

Referências Bibliográficas:

- AGOSTINHO, K. A. (2010) **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.**, 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto do Educação, Universidade do Minho, Braga.
- ARIÉS, P. (1981) **História social da criança e da família** (Dora Flaksman, trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- AFONSO, N. (2005). **Investigação naturalista em educação:** um guia prático e crítico. Rio Tinto: Edições ASA
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares** (2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 04/03/04
- BRÁS, H. A. S.R.R. (2010) **Tecendo cidadania(s) no jardim de infância: Contributo para a participação efectiva das crianças.** Dissertação de mestrado, Mestrado em Ciências da educação. Porto, Portugal.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, E. M. G. **Educação infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas.** Ilhéus: Editus, 2003.
- CARVALHO, G. B. (2012) **Educação Infantil- A que veio e para onde vai.** Disponível em :<http://doce-pedagogia.blogspot.com.br/2012/11/educacao-infantil-que-veio-e-para-onde.html> Visualizado em: 31-01-2014.
- CARVALHO, M. C. M. P. de, LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997.
- C. y V. (2007). **Apostila do curso sobre o método Montessori. LA PEDAGOGÍA DE MARÍA MONTESSORI.**
- CORSINO. P. (2006). **O cotidiano na Educação Infantil- Salto para o futuro,** Ministério da educação.
- COSME, A.(2009). **Ser professor: a ação docente como uma acção de interlocução qualificado.** Porto: LivPsic

DAHLBERG, G and MOSS, P. (2005). **Ethics and politics in early childhood education**. London, RoutledgeFalmer.

DELGADO A.C. Coll e MULLER, F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Revista educação e sociedade, vol.26, maio/ago. 2005a. P. 351-360

DELVAL, J. (1991) **La construcción del conocimiento escolar**. Ediciones Paidòs.

DOTTRENS, R. **Educar e instruir I**. Lisboa: Estampa, 1974.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, S. C. de. **História e política da educação infantil**. In: FAZOLO, Eliane.

FERREIRA, M. (2010). **'- Ela é a nossa prisioneira!': Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica**. Revista Reflexão e Acção (ISSN 1982-9949), 18(2), 151-182.

FERRIÉRE A. (1934). **A escola activa**. Porto: Editora Educação Nacional.

FERNANDES, M. C. S., (2010). **Comunicações: “É para mostrar aos amigos coisas importantes que fazemos na escola”**. O lugar dos nossos textos- Escritos Partilhado I.

FREIRE, P. (1967). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro Editora: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2011). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FOLQUE, M. A. (2012). **O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT

FOLQUE, M. A. 1999. **"A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa"**, *Escola Moderna*, 5ª série(5), 5-12., 5: 5 - 12.

FORMOSINHO, O. J. (org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1996.

FROTA, M. Albuquerque; ALBUQUERQUE, C. de M. de e LINARD, A.G.. **Educação popular em saúde no cuidado à criança desnutrida.** Texto contexto - enferm. [online]. 2007, vol. 16, no. 2, pp. 246-253. ISSN 0104-0707. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11/01/2009.

GADOTTI, M. (1997). **Escola Cidadã.** São Paulo: Editora Cortez.

GANDINI, L.. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GARCIA, R. L. (Org). **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (2010). A Pedagogia: teorias e praticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes.

GRAUE, E.; WALSH, D. (2003). **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HEWETT, V. M. (2001) **Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.**Disponível em: <http://cunaeinternationalschool.com/ExaminingtheReggioEmiliaApproach.pdf> Acesso em: 02/01/04HOMMANN, M; WEIWART, D.P. Educar a criança. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

KRAMMER,S. (2012). **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 15/04/14.

MACHADO da S., J. – A natureza da sociedade do conhecimento – Disponível em: http://www.maristas.org.br/sites_especificos/maristasul/img/file/juremir_machado.pdf Acesso em: 10/01/2011

MINAYO, M. C. de; SANCHES, O Quantitativo- qualitativo: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - **Orientações Curriculares: para a educação Pré Escolar** – Lisboa: 1997. (Coleção Educação Pré Escolar;1).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (ed.), (1997), **Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar**.Lisboa, M.E.
- MONTESORRI, M. (1975). **A criança**. Association Montessori Internationale, Amsterdam. Tradução Luiz Horácio da Matta. Editora Nórdica Ltda. RJ.
- MONTESORRI, M. (2004). **A educação e a paz**/ tradução: Sonia Maria Alvarenga Braga- Campinas, SP: Papirus.
- MORAIS, C.. (2010). **O tempo de estudo autónomo na educação pré-escolar e o seu reflexo nos projetos**. O lugar dos nossos textos- Escritos partilhados II.
- MORIN, E.. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- NEIL, A. S. (1984). **Liberdade sem medo**. São Paulo: Editora: Ibrasa
- NIZA, S. (1996). “**O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa**”. In, OLIVEIRA-OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). (1996). “Modelos Curriculares para a Educação de Infância”. Porto, Porto Editora (p.137 – p.159).
- NIZA, S. (2012). **Escritos sobre educação**. Org António Nóvoa, Francisco Marcelino, Jorge Ramos de Ó. Lisboa. Editora: Tinta da China, Ltda.
- NIZA, S. (2007), FORMOSINHO, O. J. (org.) **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). **Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis da participação**. In J. Oliveria Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Org.), Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (13-37). Porto Alegre: Artmed Editora.
- PACHECO, J. (2012). **Dicionário dos Valores em Educação**, Porto Alegre, Edições SM.
- PETRONIA, A. P., SOUZA, V.L.T. (2009). **VIGOTSKI E PAULO FREIRE: contribuições para a autonomia do professor**. ISSN 1518-3483 Rev. Diálogo Educ.,

Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009 Licenciado sob uma Licença Creative Commons. Disponível em: file:///C:/Users/Karla/Downloads/BoletimEF.org_Vigotski-e-Paulo-Freire-contribuicoes-para-a-autonomia-do-professor.pdf Acesso em: 10/02/04.

PIAGET, J. A **Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. In.: Piaget.** Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores).

PRADO, P.. **As crianças pequeninas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche.** Pro-posições, n.28, 1999. p. 110-118

SILVA, E. R. (2011) **A Criança, a Infância e a História.** Disponível em: <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=368>. Visualizado em: 23-01-2013.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (2008). **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva.

RÖHRS, H (2010). **Maria Montessori.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio.** Jorge Juan, 30 – Madrid, 1981.

SAMPAIO, M. (2009). **O plano de atividades como mediador da aprendizagem-ensino.** Escola moderna, número 34.5 série.

SARMENTO, M. J. (2005) **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Visualizado em: 20-01-2013. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago.

SERRÃO, E. M. F. L. (2009). **O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança..** Mestrado em Educação, especialidade em Formação Pessoal e Social. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf Acesso: 20/12/03.

SILVA, L. F. N.A. (2005). **A Noção de liberdade no Emilio de Rousseau**. Disponível em: <http://rousseaustudies.free.fr/articleliberdadeEmilio.pdf> Visualizado em: 18-01-2014

SILVA, S. M. (2012). **Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis**. Porto: Edições Afrontamento.

STIGAR, R. (2008) **O Iluminismo e a filosofia Iluminista**. Disponível em : <http://www.webartigos.com/artigos/o-iluminismo-e-a-filosofia-iluminista/6165/>. Visualizado em: 23-01-2014

TRINDADE, R. (2009) **Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo**. Porto U. Porto Editorial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.2, p. 265-285, maio/ago.

TRINDADE, R. & COSME, A. (2010). **Educar e Aprender na Escola: questões, perspectivas e respostas pedagógicas**. V.N. de Gaia; Fundação Manuel Leão.

TRINDADE, R., & COSME, A. (2010). **Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem**. Curitiba (BR): Editora Melo.

TRINDADE, R. (2012). **O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo**. Porto U. Porto Editorial.

UNICEF, **Convenção sobre os Direitos da Criança** (1989) Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Visualizado: 24/01/2014

ZABALZA, M. (2011). **Currículo: Caminho da Flexibilidade**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/166/caminho-da-flexibilidade-233491-1.asp> Acesso em: 04/03/04.

WAGENSBERG, J. (2006)- CosmoCaixa, **El Museo Total por conversación entre arquitectos y museólogos**, Sacyr, SAU, Barcelona.

WERGE, M. G. (2012) **Escolas democráticas: Um olhar construtivista**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.

Lei quadro: <http://www.colegiokriaebrinca.com/v1/home/35-legislacao/49-lei-quadro-da-educacao-pre-escolar.html>

Legislação consultada e referenciada:

Declaração dos Direitos da Criança- Ratificada por Portugal em 21-10-1990.

Decreto-Lei n. 5-97 de 10-2-1997- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

Anexos

Anexo1 - Pedidos de autorização à direção do agrupamento de Santa Bárbara

Porto, 7 de maio de 2013

Exma Sra.

Dra. Susana Sistelo

Diretora do Agrupamento de Santa Bárbara, Fânzeres

Gondomar

A licenciada Karla Boahac frequenta o Mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

No âmbito do referido curso, pretende desenvolver o projeto de investigação intitulado “A educação infantil como prática de liberdade: A construção da autonomia em um contexto pré-escolar democrático”. A finalidade desta investigação consiste em compreender como se operacionaliza o processo de liberdade de escolha e da construção da autonomia das crianças.

Neste sentido, vimos solicitar autorização para que a estudante faça um período de observação na sala da Educadora Noémia Peres, 3 vezes por semana (segundas e quartas feiras da parte da manhã e sextas feiras da parte da tarde).

Informamos que a Professora Doutora Arianne Cosme, orientadora de Karla Boahac, garantirá a supervisão científica deste trabalho e que a Educadora Noémia Peres se disponibilizou para receber a estudante.

Disponível para outros esclarecimentos, envio os melhores cumprimentos

Dra. Helena Barbieri

(Coordenadora do Serviço de Pós-Graduações da FPCEUP)

Anexo 2: Fotografias

“A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar”
(Krammer, 2002).

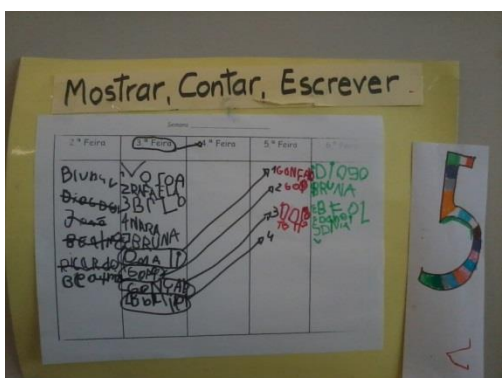
“Mapa de atividades”:



Realização de projeto:



“Mostrar, Contar, escrever”:



“Mostrar, Contar, escrever”:



Lista de projetos:

Lista dos Projetos		
Nome	quem faz	Data
Como nascem os animais: ovos ou barriga da mãe?	DANIELA RAFAELA	28/11/2012
As aranhas têm boca?	BENITEZ MORG	28/11/2012
Texto dos animais	DANIELA RAFAELA MORG	28-1-2013
Saber quantos minutos há no dia de Teres e de Ana	DANIELA RAFAELA MORG	✓

“Laboratório de Ciências”:



“Faz de contas”:



“Oficina da escrita”:



“Tapeçaria”:



“Plasticina” :



“Computador”:



Realização de atividade:



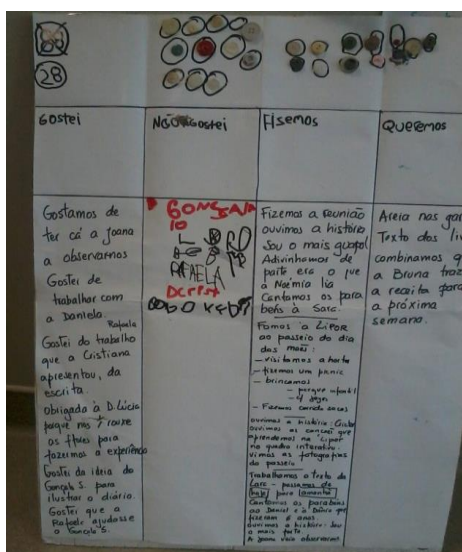
“Mapa das Comunicações”:



“Comunicações”:



“Diário de turma”:



“ Pintura”:



Pesquisa em conjunto:



Atividade sobre a cultura brasileira:



Devolução da pesquisa realizada:

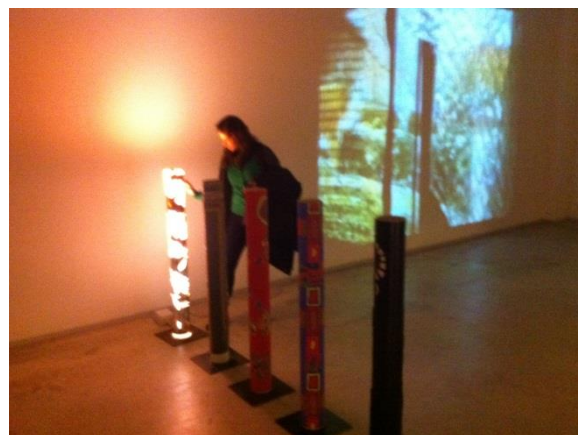


Avaliação do semestre:



Anexo 3: Visita à Instituições referentes aos modelos curriculares aprofundados.

Reggio Emilia:



Escola Montessoriana:



Curso sobre o método Montessori:



Anexo 4: Auto avaliação realizado pelas crianças no final do mês de Maio



Anexo 5: Entrevista com a educadora Noémia Peres, associada ao Movimento da Escola Moderna, realizada no dia 16 de dezembro de 2013.

Karla: Boa tarde Noémia, para começar, eu gostaria de saber sobre a sua trajetória profissional como educadora.

Noémia: Formei-me no magistério primeiro do Porto, no primeiro curso de educadores que ocorreu por aqui, foram três anos. Depois fui trabalhar pra muito longe, em uma aldeia. Sempre muito ativa nas coisas, a frequentar muitas formações. O meu encontro com o MEM foi por empatia. Quando eu o conheci disse assim: “Ai, é isso o que eu faço”. E não larguei mais. Naquela altura o movimento não tinha essa estrutura de formação que tem hoje. Portanto, nós somos essencialmente um grupo de auto formação cooperada. Formamos uns aos outros, temos esta responsabilidade de nos ajudarmos e de partilharmos o que sabemos. E isso é isomórfico, fazemos entre nós, fazemos com os meninos, é autentico. Portanto nos organizávamos, juntávamos profissões e vinha alguém mais experiente a nos falar. E depois eu ia a outras sessões, ia pra Aveiro, pra Lisboa e comecei a frequentar congressos e ser muito assídua. Trabalho há 30 anos e estou no movimento quase desde essa altura, há 28 anos. Nunca mais larguei, portanto, foi mesmo por empatia. Meu percurso foi muito soft no movimento. Fui recebendo, recebendo e agora estou a dar. Estou fazendo aquilo que temos que fazer: A partilhar. Estou na coordenação da regional. Entretanto, o núcleo regional do Porto era ativo e desmoronou-se. Sergio Niza fez uma reunião aqui com alguns dos sócios e a partir daí estou na coordenação do núcleo regional com as responsabilidades acrescidas. Também sou responsável pela formação e pelas oficinas que se realizam no nível do pré-escolar. Portanto, eu cresci muito com o movimento não só como profissional, mas como pessoa.

Karla: E antes então de frequentar o Movimento da Escola Moderna você seguia algum modelo curricular?

Noémia: Não. Nós chamávamos de pedagogia de situação. Eu estive durante um ano em uma escola particular antes de entrar para o magistério, e costumo dizer que felizmente chumbei ao fim de um ano. Aquilo era muito Montessoriano e só depois a gente percebe que aquilo não tinha nada com nada. Gosto muito da minha formação, acho que a minha formação foi muito boa, foi muito rica em experiências diferentes. A

responsável pela minha formação deu-se nas entrevistas para a televisão, nos mostrou projetos, coisas fantásticas, muito interessantes, eu saí de lá com muita experiência. Eu entrei muito bem no movimento. Pronto, o que eu acho é que tem um trabalho muito mais estruturado. E eu sei explicar o que eu faço e o motivo.

Karla: E o que você ressalta dessa formação que tanto te encantou?

Noémia: A partilha, a forma democrática, a cooperação que existe dentro da sala, os pares, o fato de o professor não ser o único mentor do saber dentro da sala, isto é fabuloso. Os instrumentos que formam o trabalho. No sábado que dei uma formação de professores, retirei alguns instrumentos para trazer, para mostrar como é que nós trabalhamos e hoje eu não consegui levar de volta à escola. Todos nos sentimos um bocado perdidos. Portanto as coisas têm sentido e funcionam. Os meninos recorrem a elas para se organizarem. Eles sabem o que estão a fazer, sabem o porquê estão a fazer, participam na planificação e na avaliação, e é extremamente importante porque fazes parte de um todo, és muito importante, e eles sabem que o adulto é muito importante ali. Que é o responsável que monitora, que está sempre atento para provocar. É um provocador. O adulto é um provocador que monta o cenário para que as coisas aconteçam, mas os meninos fazem parte da estrutura. Isso é o cerne do nosso modelo, é a formação cooperada, formarmos uns aos outros.

Karla: E você não acha que talvez essa organização limite até onde a criança pode chegar em relação a liberdade de escolha, por ter horários pré definidos ?

Noémia: Eu acho que as rotinas são segurizantes. Ou seja, se eu souber o que vai acontecer amanhã, posso me preparar. Posso me predispor. Engraçado porque eu no sábado quando faço formação, costumo ler um trecho do príncipezinho com a raposa de que são precisos rituais, que se eu souber que você vem amanhã me visitar eu posso me preparar para te receber. Se eu não souber, és bem recebida de qualquer maneira, mas não há preparação. Os meus meninos sabem que o que vai haver em cada dia inicialmente, vamos fazer aquilo e eles já se organizam mentalmente. E depois, há dias em que mudamos tudo. Mas há uma rotina para nós nos sentirmos organizados, para desenvolvermos o nosso trabalho.

Karla: Seria então um currículo flexível?

Noémia: Ou seja, há uma rotina, sabemos o que fazemos e quando, e depois alteramos a rotina quando houver necessidade disso.

Karla: Eu te pergunto isso, pois eu li há pouco tempo na declaração do ministério da educação que foi em 1997, que foram criadas as orientações curriculares, e li também no livro da Assunção Folque que apenas 10% dos educadores adotam um modelo curricular com medo...

Noémia: Da rigidez, da rigidez.

Karla: Exatamente, por isso eu te pergunto isso.

Noémia: As pessoas tem muito receio da rigidez mesmo. Principalmente no que se refere às relações que temos com os meninos. Mas também há psicólogos que dizem que os meninos precisam dessa rigidez para crescer. E eu tenho dois extremos, sou de gêmeos, tenho essas duas versões. Sou brincalhona e extremamente exigente. E as minhas crianças lidam imensamente bem com isso. E sabem. E às vezes há mães e pais que vem me dizer que não percebem como que eles às vezes na escola colaboram e que em casa não. Tem a ver com o relacionamento. E pelo fato deles compreenderem o que acontece. Relativamente às rotinas, eu lembro que já tive vários grupos de formandas. Quando dou as rotinas, costumo apresentar esse trecho do príncipezinho como te disse, e começo a ler. Lembro que na última oficina de iniciação ao modelo que fiz, quando acabei de ler uma colega que eu gosto muito disse assim : “Com isso baixastes as minhas defesas todas. Eu que vinha preparada para combater a rotina, compreendia.

Acho que entender isso não sendo como uma coisa rígida, que pode ser feita e depois as pessoas vão se adaptando a sua maneira de estar e depois vão tateando. Sabemos que iniciamos com a atividade “Mostrar e contar”, pois é o início da manhã. De manhã, temos que marcar a nossa presença, saber que estamos aqui e começar a planejar o dia. Pois eu não posso começar a manhã a escrever as coisas que aconteceram ou não começar a manhã a fazer uma atividade em grande grupo, pois ainda não programei. Depois vou trabalhar, depois vou falar do trabalho e depois vamos ter uma sessão em conjunto de aprendizagem.

Karla: Sobre as sessões em grande grupo, observei que entre as crianças, fala quem quiser quem tiver vontade de falar. Gostaria de saber qual é o seu papel em relação a isso. Você acha que deve ser assim, todos os dias fala quem quiser?

Noémia: Não tem de falar. Podíamos estimular. Tento que todos os meninos falem e isso pode melhorar no ano. Não sei se você se lembra do Gonçalo Seixas. Ele passou o ano passado inteiro a por o dedo e não dizer uma palavra durante o Montar, Contar e Escrever, o ano inteiro.

Karla: E o que você fazia ou as crianças faziam?

Noémia: Passava. Mas ele não deixava de por o dedo no ar para fazer uma pergunta e chegava a se inscrever para falar e depois não falava. Portanto ele tinha a vontade, mas não fazia. E eu achava aquilo o máximo porque ele tagarelava, não tinha problema de convívio, não tinha problema de falar. Ele chegava ali e ficava em suspenso. A gente dava-lhe a palavra e ele não falava, e passávamos a frente, pois não podemos violentar os meninos, mas temos que esperar porque há meninos que demoram algum tempo a organizar o seu discurso.

Karla: Ou seja, você acha que esse potencial vai ser desenvolvido?

Noémia: Esse ano já fala, quase todos os dias. As crianças falam assim “ Noémia, Gonçalo Seixas já está a falar”. Assim há meninos que tem de ganhar confiança para falar e há meninos prontos pela sua historia de vida. Temos que dar espaço, e não temos que ser críticos. E pronto. Uma menina não se inscreveu um dia e eu sabia que ela tinha sido operada e disse: “ Lara, tem que nos contar que nós queremos saber o que houve com você” e ela contou. São meninos que falam menos, mas estão lá, estão presentes. Vou pedindo para eles falarem alguma coisa, e depois temos que mediar e tentar encontrar em grupo, formas para não serem sempre os mesmos meninos a falar, às vezes arranjamos formulas de decidir, são muitos meninos, então vamos fazer assim: primeiro vão falar os que falam menos e depois no final se houver tempo, falam os outro. Ainda tenho dificuldade em dizer: “ só podem falar mais três meninos”. Não consigo fazer isso e às vezes eles tentam, mas também depois não conseguem, pois alguém acaba dizendo “ Noémia o que eu tenho a dizer é mesmo especial , eu tenho que me inscrever” e às vezes fica para amanhã e depois voltamos a ontem e pronto, é um espaço de liberdade que eu acho que é belíssimo (risos) e que faz cada vez mais falta.

Karla: E nesse espaço, como é que entra a questão da democracia que eu sei que é muito valorizado pelo MEM?

Noémia: Lá na sala temos mesmo de falar bastante sobre isso. O fato, por exemplo, de serem os próprios colegas a dar a palavra, a escolher, a dizer quem fala e quem não fala, a se inscreverem, eu sou um parceiro, estou ao lado, estou a ajudar, estou a monitorizar e os meninos se inscrevem e depois os dois responsáveis que são os presidentes dão a palavra a quem está inscrito. Às vezes vem um atrasado que me pergunta ‘‘ Ah, Noémia posso me inscrever’’ e eu digo’’ Não é nada comigo, tens que perguntar ao presidente se pode se inscrever, e são eles que decidem’’. Eles vão lá, falam e, portanto, isso é democrático. Se não for o adulto sempre a decidir, podemos dar algumas dicas e assim eles vão interiorizando e vão aplicá-las quando for necessário.

Karla: E vocês fazem votações?

Noémia: Ora bem, O Sergio Niza diz que crescemos mais se conseguirmos chegar a consensos. Que é uma forma mais rica de democracia e uma forma mais rica socialmente e culturalmente falando, portanto eu tento que eles cheguem a consensos. O educador só precisa demonstrar como é uma discussão, por exemplo, e depois isso é alimentado e é por isso que os grupos heterógenos são fantásticos. Porque são os meninos dos anos anteriores, são ótimos parceiros do educador na sala, no início, no arranque do ano letivo. Eu ajudo, eu faço e assim quando estão a ajudar já tinha falado em tempos, há uns anos, com uma psicologia que achava que os meninos mais velhos eram sacrificados nesse processo e eu, pelo contrário, acho que eles crescem imenso com essa partilha, porque quando eu vou comunicar aos outros o que eu faço, estou a enriquecer mais. Primeiro tenho que organizar mentalmente tudo o que eu sei e passar ao outro de forma a que ele entenda, e com os meninos é igual, eles tem que se organizar para explicar para o outro a fazer. E quando vou explicar como funciona um determinado instrumento, estão a interiorizar o conhecimento que tem sobre ele, não é. Estão a organizar o discurso, estão a organizar o raciocínio, para que isso aconteça.

Karla: Escutando de você e lendo também, vejo que tem uma palavra chave do modelo que é a cooperação.

Noémia: Exatamente, é o social. É um modelo muito sociocêntrico. É um modelo focado no grupo. No social e na cultura, são palavras chave. A cultura é uma palavra muito forte a nível do modelo. Somos ‘‘contra’’ uma cultura criada para a escola, dita cultura escolar. Nós temos uma cultura e os meninos tem uma cultura, e ela tem que estar presente nas nossas vidas. Não temos que inventar coisinhas para a escola, não

temos que inventar uma escrita, por exemplo, aquela escrita que se usa na escola, está só na escola e não existe mais nada ou existe nos livros para as escolas. Não temos aquela escrita toda ligadinha, não existe em mais lugar nenhum, é uma escrita escolástica é uma cultura escolar, nós defendemos a cultura da sociedade, o que se faz, é por isso é que temos um laboratório e não um cantinho. Pois lá fora não tem cantinhos da matemática, não há cantinhos. Isso foram termos criados na escola, só para ela.

Karla: Então não existe essa separação entre cultura da escola e a cultura da sociedade sempre tendo uma proximidade?

Noémia: Sim, tanto que trazemos muitos atores sociais para compartilhar conosco as vivências. Combinamos com parceiros, vários parceiros. Pais, amigos, para vir partilhar conosco, uma visita, um jogo, ou mostrar como se arruma a casinha no faz de conta ou mostrar como se arruma as coisas. É outra forma de estar conosco e ensinar. Portanto Integramos em nossas rotinas atores sociais para partilhar das culturas.

Karla: Em muitos momentos, percebi como o termo “trabalho” é utilizado em sala de aula. Você acha esse termo necessário para não infantilizar o papel da criança?

Noémia: Exatamente. Acho que quando um menino que está a fazer um desenho está a trabalhar. Não há termos só para a infância, são termos da vida, da sociedade. O que eu acho é que tem muita gente que infantiliza a vida, não é? Ou seja, deixa os meninos de “nhé néh néh” quer dizer nós estamos ali e temos uma função. Nós brincamos imenso, rimos imenso, temos a área do faz de conta, eu acho que, eu, por exemplo, quando eu construí a agenda semanal para estar com eles, tento colocar os termos que eles utilizam e eu naturalmente pus a trabalhar e algum menino disse “trabalhar e brincar” e pronto, pus trabalhar barra brincar, pronto podemos fazer as duas coisas. Agora, acho que não podemos cair nos extremos. Temos que utilizar os termos que se usam na vida, não há uma sociedade da criança e da infância e não há uma sociedade só de adultos. Há uma sociedade em que as crianças e adultos e os meninos estão sendo preparados para ser adultos. Portanto, no ritmo deles, correspondendo às suas necessidades, mas os termos existem para se utilizar, também não podemos nos fechar, pois eles em casa não estão separados dos adultos, em casa utilizam os termos. Pronto, uma das coisas que o Sergio Niza dizia relativamente a isso: nós fazemos sempre comparação com o que acontece na sociedade, era relativamente aos grupos homogêneos nos jardim de infância, que são os grupos só de 4 anos, só de 3 anos e é uma coisa que nos não aceitamos e ele diz que não

há uma família só com cinco crianças todas da mesma idade, não é? As famílias são com idades diferentes, pode haver gêmeos, nós temos alguns gêmeos, alguns meninos da mesma idade, mas mais de idades diferentes, exatamente como passa na sociedade, na família. Pronto, acho que consegui responder a sua pergunta.

Karla: Sim, claro. Voltando um pouco às palavras-chave, a cooperação, por exemplo, o valor ao sociocêntrico, ou seja, valorizar não só uma pessoa, mas o grupo. Estudando sobre a autonomia, deparei-me com algumas interpretações e com definições, uma delas vem do grego que fala de uma autorregulação, autodeterminação e autodisciplina.

Pergunto-te como trabalhar a questão da autonomia socialmente.

Noémia: Ora bem, o social não desmarca o indivíduo, não desrespeita o indivíduo só que o grupo está todo a participar no que se passa. Naquela parte do “não gostei”, por exemplo, que são as ocorrências que não são tão agradáveis. Se o respeitar o individual seria um menino que fez uma asneira ou algo negativo e eu ia lá, eu adulto falava com ele, resolvíamos, eu castigava-o supostamente e ninguém aprendia com aquilo. O que nós defendemos em nível de regulação sócio moral, é ir respeitando a autonomia, nós juntos vamos aprender com o que aconteceu de negativo ou de positivo com aquele menino. Ou seja, não vamos em grupo castigar, não é para castigar, aquilo é para aprendermos com o que aconteceu, seja negativo ou seja positivo. Se for negativo aprendemos o que com aquilo, tentamos nos colocar na pele do outro, sempre, na perspectiva do outro. Nos adultos deveríamos fazer muito isso, à medida que vou trabalhando com os meninos penso cada vez mais nisso. Nós somos tão maus, nós adultos que se nós pensássemos primeiro quando estamos fazendo alguma coisa que se isso fizesse a mim, e é isso que eu tento fazer com os meninos. Se toda gente pensasse isso muitas coisas não aconteceriam mais. E é isso que eu tento fazer com os meus meninos. E esse trabalho de regulação eu acho que é fabuloso, e da autonomia porque eles podem questionar, dizer não, dizer que não concordam, as pessoas são autônomas a utilizar a sua opinião. Mas ganhamos todos, não fica fechado. Portanto isso vai servir para alguém. E as nossas regras de convívio social nascem sempre do conflito, desse conflito emocional. Quando acontece alguma coisa ao invés de o adulto chegar e falar

“Nesta sala não pode bater, correr, cuspir, não se pode não sei o que” não se põe nada, quando o conflito acontece, devemos discutir porque ele aconteceu e o que podemos fazer, para que não aconteça. Ou ao invés disso, arranjar alternativas, porque

às vezes os meninos só conhecem essa realidade, às vezes os meninos vivem em casas ou vivem situações que é assim mesmo que acontecem os conflitos, com estalos, lambadas e alguns não conseguem explicar-se bem, não conseguem falar e dão uma trincadela e está tudo resolvido. E depois vamos ver, e o outro que fez alguma coisa também foi provocador e às vezes o agressor que está lá reagiu à outra agressão. Isto é riquíssimo, estar nessa regulação, a regulação sócio moral é fabulosa. E assim, não é só um, somos todos que estamos a aprender com aquilo.

Karla: Você acha que uma mediação entre você e o aluno não é um aprendizado?

Noémia: Não. Não, “vai lá pra fora, fica lá fora sentado” - isso não serve para ninguém “vai te sentar ali, pronto, fica ali e acabou-se” às vezes a pessoa precisa dizer “olha, senta-se ali um pouco, acalma-te” mas não fica por aqui, não pode ficar por aqui, temos de falar sobre isso. Muitas vezes os meninos vêm falar comigo “Ah Noémia, não sei quem fez, não sei o que” Noémia: “Epa, eu não posso fazer nada sobre isso, vai escrever no diário que nós resolvemos isso na sexta feita”. Os mais velhos ficam aflitos. Exemplo: “ah, a Beatriz escreveu-me, mas eu não fiz nada daquilo que ela quis dizer” eu disse “não te preocupes porque vai dizer exatamente isso” e eles “ah, então tá bem”. Houve uma vez que aconteceu uma coisa incrível, eu olhei para o diário e estava completamente cheia a coluna do “Não gostei” e eu pensei “vou ter uma sexta feita exausta” e não foi. Aquilo foi uma conversa no diário, ou seja, eu escrevi sobre ti, escrevi lá o teu nome a dizer que tinhas me feito qualquer coisa e tu fostes lá escreveste o meu a dizer que não tinhas feito e eu escrevi o teu a dizer que tinhas feito, estás a ver, portanto, aquilo foi uma conversa. Eu fiquei completamente deliciada, os meninos conseguiram discutir através da escrita. E quando eu percebi que aquilo era “a então quem escreveu isso” “fui eu porque ela disse isso, mas não é verdade” e eu disse isto é fantástico, e muitas vezes os meninos ao colocarem o seu nome ou o nome do colega no diário, já estão a resolver a situação, já não precisam de eu resolver, já está resolvido, já nem se lembram. Alguém lhes deu importância, o fato de a escrita ser poderosa, a escrita é mesmo poderosa, cada vez eu acho mais. O fato de eles terem um sítio para dar voz é fantástico.

Karla : Ou seja, o dispositivo pode ser também um mediador?

Noémia: Exatamente, só por si. Muitas vezes nem se entende o que está lá escrito. Eu só o que é preciso na parte do ‘‘não gostei’’, se for uma coisa realmente que os aborreceram, e aí eles na sexta-feira vão falar sobre ela.

Karla: Pode-se fazer um risco que eles sabem que é deles, não é?

Noémia: Podem. ‘‘fui eu que fiz aquilo’’ e sabem o porquê. Se eles não souberem aquilo que foi resolvido na altura, no ato da escrita. Está resolvido. Claro que se for uma agressão, algo com consequências graves o educador está lá, para acarinhar, para dar voz, para ouvir para incentivar a escrever ‘‘ depois vamos falar sobre isso’’, ‘‘depois vais dizer o que é que se passou’’, acalmar, tratar se for o caso disso. Mas é realmente um mediador de conflitos emocionais.

Karla: E alguma criança já quis resolver na hora a sua questão?

Noémia: Não, não.

Karla: Eles sabem que tem um horário para isso? Então, no dia a dia a ação mais individual proporcionada a eles seria o plano de atividades?

Noémia: Nem aí, nem aí. Normalmente eles sabem para onde querem ir, mas normalmente eles até vão e combinam perguntam ‘‘ pra onde é que vais’. Um monte de vezes, o grupo de amigos e eu às vezes tento desabar ‘‘ hoje, vamos lá fazer coisas separadas, tentem ir e depois vão contar aonde é que andaram’’ mas tenho alguma dificuldade em conseguir. Mesmo esse trabalho de planificação eles fazem em pequenos grupos.

Karla: E por que você tem dificuldade?

Noémia: Porque eles gostam de estar juntos e às vezes eu penso que estou a interferir muito neles. Porque eles dão uma volta às vezes, eu consigo falando com eles ‘‘ olha, você ainda foi para aquela área e eles respondem ‘‘ a é ok, é verdade, vou pra aqui, tens razão, ainda não fui e tal’’ quando olho já estão os três juntos a fazer outra coisa qualquer. Gostam imenso de apresentar, e depois já se organizam, por exemplo, nas comunicações põem o nome dos três em conjunto. Por exemplo, estão os três meninos a trabalhar, a fazer qualquer coisa e põe o nome mais o nome de sei lá quem e mais o nome do outro, põe os três nomes que é pra apresentar os três uma determinada produção que estiveram a fazer. Portanto, eles já em si trabalharam em grupo. Os

meninos mais novos que andam pela primeira vez é que andam mais isolados. Os que já frequentam a mais de um ano trabalham muito em grupo. São os projetos, são as amizades. Engraçado por que olha, eu nunca tinha pensado nisso. Mas é verdade, o plano de atividades, é uma escolha individual, embora a avaliação desse mapa seja social porque também aprendemos com o que os outros fazem. “Porque tu fizestes isso?”, “precisa de ajuda?”, e lá podes arranjar parceria, podes tentar “quem é que fazes esse trabalho?” “Noémia, posso fazer com ele?”. E as comunicações, também é giro, pois também é uma motivação para fazer trabalhos diferentes. Esse ano aconteceu uma coisa muito engraçada que era um pequenito, muito pequenito que tem quatro anos, mas fala pouco em grande grupo, pois há meninos que demoram meses a falar em grande grupo. Acontece, como o Gonçalo seixas que levantava o dedo, mas não dizia nada, pronto. Estão a interiorizar os atos correspondentes as nossas rotinas, que é levantar o dedo para falar. E uma menina tinha acabado de mostrar um fantoche que ela fez com um pacote de leite que era o papão e tal e levantaram o dedo para dizer se gostaram, perguntar como fez, se ela teve dificuldade e os meninos levantaram o dedo e ele levantou para dizer “amanhã quero fazer uma coisa destas”.

Karla: (Risos)

Noémia: Foi a primeira vez que ele falou, deve ter ficado a achar que aquilo é uma coisa maravilha. Se a colega não tivesse mostrado ele não iria quere fazer uma coisa daquelas, ano é. E no dia seguinte ele estava lá, querendo fazer o fantoche dele. É giro.

Karla: Então, pegando assim algumas coisas do que a gente conversou, eu acho valoriza-se muito a cooperação, a ajuda, a integração...

Noémia: Mas eles também estão sozinhos, se eles quiserem trabalhar sozinhos. Há meninos que estão tempos infinitos em construções. Na matemática, nas experiências, estão lá, sentadinhos. Ninguém diz que eles têm que trabalhar com o outro.

Karla: A cooperação seria um incentivo então?

Noémia: A cooperação é essencial para a vida (risos). Se vamos desenvolver um projeto, se vamos fazer qualquer coisa a dois, cooperamos, não é? Se alguém precisa da nossa ajuda e estamos ali ao lado, cooperamos. Mas se alguém quiser trabalhar sozinho também pode. Se estiverem a fazer pintura, a pintura normalmente é individual. Mas há meninos que gostam de fazer juntos mesmo assim. É muito difícil, mas já encontrei..

Karla: Eu me lembro de uma cena sobre isso. Cinco crianças queriam fazer pintura e então o que eles fizeram, sentaram-se à mesa, não usaram o cavalete.

Noémia: Há foi?

Karla: Foi. Foi muito interessante. Realmente, tem o cavalete, mas existem soluções.

Noémia: Sim. Existem duas opções.

Karla: E você acha que o modelo curricular da escola moderna surgiu como uma necessidade? Para suprir uma necessidade na educação?

Noémia: Freinet pensou muito no que tu estavas a falar do trabalho, a dar valor à sociedade, às saídas, às visitas, ao trabalho mesmo dos meninos. E acho que ele foi fabuloso. E depois, fomos por ai adentro. Sempre com o social, a cultura e a cooperação, e passamos para o Vigotsky para o Bruner.

Karla: E como acontecem as avaliações e progressões?

Noémia: O lugar onde avaliamos o trabalho do nosso movimento é no encontro da Páscoa. Temos um encontro especial para redefinirmos linhas, no nível de formação, no nível de políticas educativas, a nível, por exemplo, a uma reestruturação no nível do ministério. No encontro da Páscoa levamos ideias, confrontamos e tendo em contexto aquela política educativa como é que eu movimento e os seus associados se vão posicionar, temos que nos ajudar porque normalmente temos o fato de os professores do primeiro ciclo não usarem manuais, nós temos que ter, não é bem defesas, mas formas de organização. Temos que estar em consonância. Saber o que é que vamos oferecer que tem a ver com o que nos defendemos relativamente ao que o ministério nos pede. Temos que fazer igual aos colegas. Mas se não usamos manuais temos que saber justificar o porquê que não usamos e o que usamos ao invés. Nossos meninos não fazem nem mesmo os testes, os exames estas coisas todas e temos que ler aquela papelada que eles nos pedem, mas organizamos para ver qual é a postura do movimento, da nossa associação relativamente à políticas educativas e normalmente estamos um passo, ou muito a frente. Depois, temos todos os meses o conselho de cooperação pedagogia, que é o CCP que se reúnem os núcleos todos em Lisboa para aferir como e que estão a acontecer a vida dos núcleos, a formação, temos formação sempre em todos os núcleos, temos formação de iniciação ao modelo, formação do desenvolvimento da escrita que é

um ponto muito forte do nosso modelo é a forte da escrita, a escrita é essencial, só escrevendo que conseguimos ler.

Karla: Tenho uma pergunta para finalizar que seria pessoal. Queria saber quais são seus objetivos como educadora associada ao MEM em relação a uma turma de 25 crianças.

Noémia: Não tenho objetivos definidos. Agora a pensar a primeira coisa que eu quero é que eles sejam felizes. Que nos divertimos e que eles, não que tenham e que consigam desenvolver habilidades, mas sim que se souberem entender o que se passa agir sobre as situações, argumentar, conseguem fazer tudo. Podem não saber as cores, contar, porque depois saberão fazer isso tudo. Se souberem fazer essas coisas, conseguem fazer o resto. Se souberem estar em sociedade, cooperar, falar sobre as coisas, agir sobre eles, em cooperação, saber fazer autorregularão, tudo isso não é ser democrático, é fantástico, cada vez acho mais. Depois o resto se encaixa aqui. No sábado estava a falar de matemática, não é necessário parar e eu pensar em uma aula para dar aos meus meninos de matemática. ‘‘Fiquem todos caladinhos que eu vou ensinar matemática’’, todos os dias a matemática está lá se eu permitir que ela esteja de uma forma livre e autêntica. Esses momentos de liberdade, essas rotinas que nos também temos, eu às vezes penso assim, eu se puser o modelos a funcionar não precisa fazer mais nada. Porque as coisas acontecem todas. Eu não sei quem inventou isso assim seriamente, mas que isso funciona de uma forma fabulosa, eu sou uma apaixonada pelo modelo, funciona. E que depois tu não consegues sair disso. É evidente que eu estruturei uma determinada orgânica, mas às vezes eles passam por cima, eles apoderaram-se de tal maneira da dinâmica de trabalho e sabem o que é, eu também sei, estou lá a fazer e organizo as coisas. Mas não são os planos que dizem certinho com os objetivos. Ou seja, a estrutura em si do modelo é uma planificação. Ou seja, e depois todos os dias eu faço um plano do dia com os meus meninos que é resultante do que eles escrevem no queremos fazer, que é resultante da nossa dinâmica, que é resultante do que eles querem fazer e que uma série de aprendizagens que estão ali, e todos os dias avaliamos o que fizemos e não fizemos e porque que não fizemos. E então, portanto planifico, avalio, planifico, avalio. Se não, não avaliamos. Um dia veio uma menina atrás de mim com três canetas ‘‘ Oh Noémia, não fizestes aquilo de verde, amarelo, vermelho’’ P que é verde, amarelo, vermelho? A avaliação. Ela queria que eu fizesse aquela avaliação. Eu deveria ter me esquecido e ela andava atrás de mim. E depois há pequenos atos que normalmente o adulto até se esquece, e que os meninos podem fazer, que é, por exemplo, buscar o

papel do plano do dia ou do Mostrar e contar. Normalmente somos donos daquelas pastas onde vamos buscar os papeis. As minhas assistentes a primeira vez que vão à sala comigo deixam tudo arrumadinho e eu digo “é minhas senhoras não são vocês a fazer isso ,são os meninos”. Elas dizem “a é?” “É sim senhora”. Aqui é deles, eles que fazem aquilo. Eles têm é que sentir todo aquele cenário, toda aquela rotina como parte da vida eles, eles são responsáveis, eles fazem parte do seu desenvolvimento.

Karla: E você não tem nada predeterminado?

Noémia: Tenho, tenho sempre. Por exemplo, da expressão motora, eu sei que eles tem que fazer, amanhã é dia da expressão motora, levo um jogo pensado, levo determinados movimentos para fazer jogos com arco, levo isso, mas se eles conhecem um jogo utilizo aquilo e também o que eu faço porque eu tenho um papel essencial, de orientadora, como é evidente. Agora, as saídas sou eu quem programo e eles podem dar ideias e eu penso onde vamos para concretizar, convido pessoas e eles também podem dar sugestões, a nível de matemática eu programo segundo as perguntas deles, da língua portuguesa sou eu que organizo, tem que organizar, tem que pensar de que forma é que vou brincar com as palavras, como eles dizem, o trabalho de texto sou eu que organizo e toda a estrutura sou eu que monto e isso tem de estar planificado. A parte da dinâmica das histórias, também sou eu, que tenho que levar aquilo, se faço um jogo com ilustrações, se levo objetos, se vou fazer uma dramatização, dividimos tarefas. E depois tem é que estar muito atenta para o que eles propõe para o que eles propõe e que venha de encontro com o que é essencial a eles desenvolverem, tudo é essencial. Pronto, eles decidem via uma corrente, eles é que decidem. Ou seja, a maneira como está organizado as rotinas, nós encaixamos as propostas dos meninos no “queremos fazer”, vemos o que é possível e vamos analisando. “Queremos ir ao espetáculo do Camões”, mas nem sempre é possível, pois nem se quer esta cá, porque não tem dinheiro, eu é que tenho que gerir isso, agora “queremos escrever a Joana que não sei o que então vamos ver quem é que quer, e dividimos. Não precisamos, outra coisa que é muito importante no modelo, não temos que fazer tudo, todos ao mesmo tempo e não temos que fazer tudo a mesma coisa, é mais difícil, mas é mais rico e depois vamos mostrar o que fizemos uns aos outros. Isso é muita riqueza a nível de produção. Uma coisa que fazemos tanto na sala como no Movimento é assim, tudo o que fazemos temos que devolver aos outros porque se for só nosso não serve pra nada, ponto final. Por exemplo, Uma das estruturas chaves do nosso movimento são os grupos cooperativos. Nesse momento eu estou com

um grupo cooperativo, estudamos um tema ou estudamos uma pergunta como os meninos quando estudam um projeto, eu quero saber mais sobre isso então discutimos. É um elementador do movimento e depois comprometemos a mostrar aos outros quer no congresso, no núcleo, quer escrevendo um artigo, exatamente como fazemos com os meninos quando eles desenvolvem o projeto pode ser só sobre quantas patas tem um mosquito mas depois vou dizer aos outros o que eu descobri. Se ficar só pra mim eu não ganho com isso por isso e que há um ensino simultâneo, pra toda gente saber tudo, mas ali toda gente vai saber tudo de muitas coisas, do que tu descobriste, e tu o que descobriste vai ter que saber explicar. Os meninos depois ensaiam para explicar as coisas. E depois vais aprender porque ela quis saber sobre aquilo. Mas todo o processo de escrever o que eu quero saber vou procurar nos livros, vou combinar com um colega, vou desenhar, vou montar um cartaz ou montar um livro, todo esse processo de investigação e eles sabem o que é investigação e de apresentação pode ser uma coisinha pequenininha, não interessa, mas tem significado, não é faz de conta, aquilo tem significado, é pra responder uma pergunta que normalmente os adultos respondem.

Criança: "O que é isso?" Noémia: "Olha, acho melhor você investigar", pronto e vais investigar. Os objetivos são realmente por o modelo a funcionar, colocando o modelo a funcionar estou a desenvolver os meus objetivos.

Karla: Está ótimo, muito obrigada pela entrevista.